Millî Eğitim

National Education

güz/ *autumn* 2008 • yıl/ *year* 37 • sayı/ *number* 180

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/ *Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/ *Published Quarterly*
Hakemli Bir Dergidir/ *A Refereed Journal*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/ *The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni / *General Director*
Aziz ZEREN
Yayımlar Dairesi Başkanı / *Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/ *Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü / *Department Manager*

Yayın Kurulu/ *Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/ *Pre-evaluation Committee*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Macit BALIK
Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzelti/ *Redaction-Correction*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Aysun İLDENİZ
Çağrı GÜREL
Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/ *English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/ *Communication*
Şaban ÖZÜDOĞRU (*sozudogru@meb.gov.tr*)

Kapak Tasarım / *Graphics-Design*
Banu DAVUN

Dizgi/ *Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/ *Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/ *Phone*: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/ *Ministry of National Education Publications* : 4592
Süreli Yayınlar Dizisi/ *Periodicals Series* : 242

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/ Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Ünv./Erzurum
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • Polis Akademisi/Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Füsun AKKÖK • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Ünv./Antalya
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. İonna KUÇURADİ • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Ünv./Afyon
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv./Ankara
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALİ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK/Ankara
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU • Gazi Ünv. /Ankara

Bu Sayının Hakemleri/ Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES
Prof. Dr. Ali BAKİ
Prof. Dr. Ali UÇAN
Prof. Dr. Ayten ULUSOY
Prof. Dr. Berrin YENİGÜL
Prof. Dr. Çağatay ÖZDEMİR
Prof. Dr. Durmuş YILMAZ
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN
Prof. Dr. Hakkı YAZICI
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER
Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY
Prof. Dr. Lütfi ÖZAY
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Ömer ÜRE
Prof. Dr. Önder GÖÇKÜN
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
Prof. Dr. Refik TURAN
Prof. Dr. Rıza FİLİZOK
Prof. Dr. Sefer ADA
Prof. Dr. Turgut KARABEY
Prof. Dr. Yusuf KÜÇÜKDAĞ
Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Doç. Dr. Enver Aydın KOLUKISA
Doç. Dr. Halim SERARSLAN
Doç. Dr. Hayati AKYOL
Doç. Dr. Hülya YILMAZ
Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Doç. Dr. Metin ÖZARSLAN
Doç. Dr. Selma YEL
Doç. Dr. Yakup ÇELİK
Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Yrd. Doç. Dr. Ali AKSU
Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL
Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ
Yrd. Doç. Dr. İjlal OCAK
Yrd. Doç. Dr. Kemal ALTIPARMAK
Yrd. Doç. Dr. Mete YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Neşe ASLAN
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU
Yrd. Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Şakire ANLIAK
Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Her sayıda olduğu gibi 180. sayıda da, eğitimin paydaşları arasında iletişime katkıda bulunarak ortak bilinç ve sorumluluk duygusu oluşturmak temel hedeflerimizdendir. Bu hedeflere ulaşmakta en büyük desteğimiz şüphesiz akademik çevrelerden kurumumuza ulaştırılan hepsi birbirinden değerli çalışmalardır.

Bu sayıya İlhan Oktar ve Nevriye Yazçayır'ın kaleme aldığı "Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri" başlıklı yazı ile başlıyoruz. Öğrencilerin, derslerine giren öğretmenleri çeşitli bakımlardan değerlendirdikleri bu makalede veriler, tasvirci ve muhteva analizi ile çözümlenerek öğrencilerin ideal ve "etkili öğretmen" modeli, ilgililerin dikkatine sunuluyor. Nida Bayındır ise makalesinde "Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen"in rollerini sorgulayarak, öğrenmeyi öğretecek öğretmenlerimize bazı önerilerde bulunmaktadır.

Bir arada verdiğimiz dört yazıda sosyal bilgiler öğretiminin farklı yönleri mercek altına alınıyor. Kadriye Tezcan müzelerin sosyal bilgiler dersinde nasıl daha etkili kullanılabileceğini araştırıyor. Seçil Alkış, "Kavram Bulmacaları"nın coğrafya derslerinde kullanım faydalarına dikkat çekiyor. Rüştü Yeşil, sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Sınıf İçi Öğretiminde Sorulardan Yararlanma Yeterlilikleri"ni Kırşehir örneğinden hareket ederek inceliyor.

Erdoğan Köse ve Abdullah Şahin'in makalesi ise yüksek öğretime yeni başlayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin dört bölümünde uygulanan testlerle ortaya koyuyor. Bu çalışma, eğitimin her kademesindeki sınavların test yöntemi ile yapılıyor olmasından dolayı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince gelişmediği savını doğrular nitelikte olması ile dikkat çekiyor.

Okul öncesi eğitiminden yüksek öğretime kadar eğitimin çeşitli yönlerinin detaylı olarak incelendiği hepsi birbirinden değerli yazıları dergimizin sayfaları arasında bulacaksınız.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle…

Editorial

Dear readers,

Like all our issues, in our 180th issue our main aim is to make a contribution for communication between education shareholders and compose a common conscious and responsibility. Surely our biggest support is the valuable studies from the academic circle that were sent to our association.

We are starting this isssue with the study of İlhan Oktar and Nevriye Yazçayır "Qualıfıcatıons Of Effective Teacher According To Students". The aim of this research is to put out that how teachers are active and effective according to students. Nida Bayındır with her article "The Learning Strategies's Instruction And Teacher" is making a suggestion to our teacher that will teach learning to learn.

With the four articles, different sides of Social Sciences is examined Kadriye Tezcan is researching how can the museams be used more effective in Social Sciences lessons. Seçil Alkış is attracting attention to the benefits of " Concept Puzzles" in geography lesson. Rüştü Yeşil is alaysing the Competencies of Social Studies Teachers' About Utilizing From Questions in In-Class Teaching with the sample of Kırşehir.

Erdoğan Köse and Abdullah Şahin with their article are analysing the wiriting skills on how the first year students in higher education are able to express their taught with the sample of Kazım Karabekir Faculty of Education. This study is introducing that the result of test exams which is done in all education grades, students' writing skills are lessdeveloped.

You will find different articles about education from pre-school education to higher education in a detailed way in our journal.

Hope to meet you in our next issue.

İçindekiler / Table of Contents

Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri
İlhan OKTAR-Nevriye YAZÇAYIR • 8

Qualifications Of Effective Teacher According To Students

Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen
Nida BAYINDIR • 24

The Learning Strategies's Instruction And Teacher

Okullarda Akran Temelli Uygulamalar
Aslı TAYLI • 31

Coequal Based Applications At Schools

Müzelerin Tarih Öğretiminde Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi
Kadriye TEZCAN AKMEHMET • 50

The Use Of Museums In History Instruction With Object Based Educational Activities And Social Studies Instruction In Primary Education

Sosyal Bilgiler Programı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanıyla İlgili Kavram Bulmacaları
Seçil ALKIŞ • 68

Puzzles Of Social Studies Programme "People, Places And Environments" Learning Field Concepts

1998-2005 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış IV. ve V. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi
Okan YAŞAR-Dönem PINARBAŞI • 80

An Analysis Of The Questions, In Respect Of Teachers' Viewpoints Of The Efficiencies Reflecting The Geographical Thoughts, In The Geography Units Of The Fourth And Fifth Grades Textbooks Of Social Studies Which Were Written According To The Curriculums of 1998 And 2005

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Kırşehir Örneği)
Rüştü YEŞİL • 105

Competencies Of Social Studies Teachers' About Utilizing From Questions In IN-Class Teaching (The Sample Of Kırşehir)

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık, Mekanik ve Elektrik Konularındaki Kavram Yanılgıları ve Nedenlerinin Araştırılması (C.B.Ü. Örneği)
Ahmet YUMUŞAK • 123

The Research Of The Reason Of Concept Erros About Heat-Warmth, Mechanic And Alectricity On Candidate Science Teachers

İlköğretim Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretiminde Fen-Teknoloji Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Duygusu ve Sonuç Beklentilerinin Belirlenmesi
Şadan ÖZKAN-Nuri NAMOĞLU-M. Ali IŞIK-Onur ÇAKIR-Tezcan MUTLU • 133

The Determination Of Self Effic Ency And Result Expectation Of Science And Technology Tea Chers, Maths Teacheras And Class Tea Chers In Tea Ching Science And Technology And Maths

Ortaöğretim Kurumlarında Dört Yıllık Eğitime Geçilmesi ile Kimya Başarı Düzeyindeki Değişikliklerin İncelenmesi
İbrahim Ender MÜLAZIMOĞLU-Ayşen DEMİR MÜLAZIMOĞLU-Ahmet BİŞKİN • 153

To Research Of The Chemistry Success Level In High School With The Transition From 3-Years To 4-Years System

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Müzik Başarılarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki
Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ-Ayfer KOCABAŞ • 162

The Relation Between Musical Successes And Emotional Intelligence Of Primary Education Teacher Canditates

Okul ve Öğrenci Sağlığının Korunmasına İlişkin Kavramsal Bir Çözümleme
Murat TAŞDAN-Hasan Basri MEMDUHOĞLU • 175

A Conceptual Analysis Of Preventing School And Student Health

İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişisine Etkisi
Muhittin ÇALIŞKAN-Ali Murat SÜNBÜL • 195

The Effect Individual Tea Ching Application On Unlearned Students In Second Class

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi
M. Hanifi ERCOŞKUN-Ahmet NALÇACI • 204

The Investigation Of The Empachic Skills And Democratic Attitudes Of The Primary School Teacher Candidates

Okulöncesi Eğitimde ve İlköğretimde Genel Müzik Eğitimi
Özge GENÇEL ATAMAN • 216

General Music Education At Preschool Education And Primary Education

Yükseköğrenime Yeni Başlayan Öğrencilerin Düşüncelerini Yazılı Olarak İfade Edebilme Becerilerinin Değerlendirilmesi
Erdoğan KÖSE-Abdullah ŞAHİN • 227

The Evalation Of Presting Their Opinion In Writing Fort He First Year Students Of Higher Education

Sait Faik Abasıyanık'ın Öykülerinde Otobiyografik Anlatım
Celal ASLAN • 238

Autobiographical Expression In Sait Faik Abasıyanık's Stories

Kadınsız Bir Anlatı: Kılavuz
Oktay YİVLİ • 252

A Narration Without Woman: "Kılavuz"

İbrahim Aşkî'nin Fuzûlî'yi Bir Sûfî Olarak Ele Alan Risalesi
Yusuf Turan GÜNAYDIN • 261

İbrahim Aşkî And His Booklet About Fuzulî

Cumhuriyetin İlk Yıllarında (1923-1940) Türkiye'de Çocuk Dergi ve Gazeteciliği: Mektepli Gazetesi
Candemir DEMİRCAN • 289

Children's Magazines And Newspapers In The First Years Of Republic Of Turkey: Newspapers Mektepli (1932-1935)

Yabancı Dil Öğretiminde 'Yoğun' ve 'Kapsamlı' Okuma
Adem Sultan TURANLI • 305

'Intensive' And 'Extensive' Reading In Foreign Language Teaching

Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi
Muhamet Cevat YILDIRIM • 314

Evaluation Of The New Elementary Education Curriculum

Proaktif Liderlik ve Denetim
Murat ÖZDEMİR • 324

Proactive Leadership And Supervision

İlköğretim Okullarında ve Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerinin Karşılaştırılması
Mesut SAĞNAK • 342

Comparison Of The Disciplinary Styles Which High School And Elementary School Teachers Use

Oyun Açlığını Gidermenin Yolu Olarak İnternet
Emine BAYRAM TOPDAL • 353

Internet As A Way Of Satisfying Game Hunger

Yayın İlkeleri • 366

ÖĞRENCİLERE GÖRE ETKİLİ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

İlhan OKTAR*

Nevriye YAZÇAYIR*

Özet

Araştırma Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler açısından, derslerine giren öğretmenlerin ne kadar etkin ve etkili olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma nitel veriler üzerinden yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu bizzat araştırmacılar tarafından bir yıl içinde bire bir uygulanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğunu; genel mesleki özellikleri, genel kişilik özellikleri, sınıf içindeki özellikleri ve sosyal özellikleri açısından etkisiz bulmuşlardır. Öğrenciler, çok az sayıdaki öğretmenlerini etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Etkili öğretmen, öğretmenlerin genel mesleki özellikleri, öğretmenlerin genel kişilik özellikleri, öğretmenlerin sınıf içindeki özellikleri, öğretmenlerin sosyal özellikleri

Giriş

Bilim ve teknolojide hızlı değişim ve gelişim toplumsal sistemi de değiştirip geliştirmiştir. Bu değişim ve gelişim eğitim gereksinimini artırmış ve dolayısıyla eğitim sisteminden beklenen işlevi de farklılaştırarak çoğaltmıştır.

Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesinde üç temel öğe rol oynamaktadır. Bu öğeler öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkili olabilmesi ve eğitim hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ise, bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programı arasındaki bu üçlü ilişkinin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan birisinin istenen niteliklerden yoksun olması, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu üç öğeden birisi olan "öğretmen" öğesinin, diğer iki öğe olan öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerinden fazladır.

Önemle vurgulamak gerekirse, eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğinden etkilenmektedir. Öğretmenliği öteden beri "kutsal" bir meslek olarak tanımlama, "ana meslek" sayma, toplum kalkınmasında öğretmenlere bel bağlama, yeni nesilleri onların yaratacağına inanma eğilimleri günümüze kadar canlılığını korumuştur. Buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme işine önem verilmesi ve öncelik tanınması gereken bir iş olarak algılanmasına, öğretmen adaylarının ideal kabul edilen bir takım öğretmenlik davranışlarına sahip kılınmalarının ve

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Öğr. Gör. Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

toplumun örnek insanları olarak yetiştirilmelerinin gerekliliğinin savunulmasına karşın, istendik nitelikte öğretmen eğitimi, eğitim sisteminin geriye itilmiş sorunlarından birisi olmuştur.

Ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin otoriter bir havada gerçekleştirildiğini, öğrenci yerine, öğretmenin merkez alındığını ve bu nedenle de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin istenilen düzeyde kurulamadığını, bunun yanında öğrencilerin eğitime karşı olumsuz bir tutum içinde olduğu, ders çalışma güdülerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Köymen; 1989-1992, Küçükahmet;19).

Eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme gereksinimini karşılayabilecek nitelikte yetiştirilmiş olmalıdır. Çünkü bilgi toplumunda öğretmen, bilgi aktaran bir öğretici değil, aynı zamanda bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı bir eğitim lideridir. İyi bir öğretmen olabilmek için de öğretmen adaylarının meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, meslek yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Tüm bu nitelikleri taşıyan bir öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının nitelik ve niceliklerine bağlıdır. İşte bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde çalışan öğretmenlerin, gerçekten nitelikli ve etkili bir öğretmen olup olmadıklarını belirleyebilmek için böyle bir araştırma planlanmış ve yürütülmüştür.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler açısından, derslerine giren öğretmenlerin ne kadar etkin ve etkili olduğunu ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel veriler üzerinden yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, bizzat araştırmacılar tarafından öğrencilerle bire bir uygulanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmenin Özellikleri

Öğretmenin genel mesleki özellikleri: Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin etkili bir öğretmen özelliği olarak öncelikli belirtikleri şey öğretmenin mesleğini sevmesi olmuştur. Öğrencilere göre etkili bir öğretmen; mesleğini severek ve isteyerek yapmalıdır. Öğretmen mesleğini bir zorunluluk nedeniyle değil, olumlu ve olumsuz yönlerini de benimseyerek yürütmelidir. Bu konuda iki öğrenci görüşü:

> "Öğretmenliğin sevgi ve emek istediğini biliyorum ve öğretmenler bunu göstermelidir, yani mesleğini severek yapmalıdır..."

> "....bunun yanı sıra mesleğindeki başarısı, o mesleğe duyduğu sevgi ve saygısıyla ölçülen..."

Öğrencilere göre etkili bir öğretmen; gerçek anlamda mesleğini severek ve büyük istek duyarak yapmalı, işine saygı duymalı ve bunu da öğrencilerine yansıtmalıdır. Bir başka deyişle öğrencilere göre; okulda ve sınıfta olmaktan zevk duyan ve bunu öğrencisine de yansıtan, işine önem veren ve saygı duyan yani öğretmenliği kendine bir meslek ve yaşam biçimi haline getirmiş kişi etkili bir öğretmendir.

Öğrencilerin tümü tarafından etkili öğretmen özelliği olarak belirtilen bir diğer husus da, öğretmenin mesleki ve akademik yeterliliğe sahip olmasıdır. Öğrenciler etkili bir öğretmenin özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönden yeterli olması gerektiğini açıklamışlardır. Öğrencilere göre, bir öğretmenin etkili olabilmesi için, mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenin alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasının, bir başka deyişle alanında uzman olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin tümünün belirttiği bir başka etkili öğretmen özelliği de; hızla gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmak, alanıyla ilgili son gelişmeleri, yenilikleri izlemek ve bu konularda öğrencilerini bilgilendirmektir. Öğrencilere göre etkili öğretmen her zaman kendini geliştirebilen, yenileyebilen, teknolojik gelişmeleri yakından izleyerek bunları öğretimine yansıtabilen kişidir. Bu konuda iki öğrenci görüşü:

> " Etkili öğretmen gelişmeye açık olan, bilimsel yayınları, kitapları, araştırmaları takip eden, her türlü gelişmeden haberdar olan, her zaman gelişim ve yeniliklere açık olan....,"
>
> "Öğretmen, öğreten kişi olduğu için öğrenmek gerektiğini bilmeli ve kendi eksikliklerini gidermeli, kendine her zaman nasıl iyi bir öğretmen olabilirim sorusunu sormalı"

Öğrenciler etkili öğretmenin gelişim ve değişimlere açık olmasının yanında, mesleki ve alan yeniliklerinin öncüsü de olacak nitelikte, gerek kendi alanıyla gerekse diğer alanlarda araştırma yapması gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrencilere göre etkili öğretmen bilgiye ulaşma yollarını kullanabilen, topladığı bilgileri analiz edip yorumlayabilen ve bunları alanında uygulayabilen öğretmendir. Bu konuda bir öğrenci görüşü:

> "...etkili öğretmen araştırmayı seven, bilimdeki ve mesleki yeniliklerden haberdar olup kendisini yenileyebilen ve bu bilgilere ulaşmak isteyenlere yol gösterici olan, sürekli bir değişim içinde olan, hem bilimsel hem de kişilik gelişiminde sürekli kendisini yenileyebilendir."

Öğrenciler öğretmenin etkili olabilmesi için mümkün olduğunca araştırıcı olması ve öğrendiklerini de uygulaması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkili öğretmen teknolojik araçlardan ve farklı kaynaklardan yararlanarak kendini, alanında ve diğer alanlarda yetiştirendir. Öğrenciler aynı zamanda etkili öğretmenin öğrencilerini de araştırmaya yönlendirmesi; bunun için bilgiye ulaşmada onlara yol göstermesi, yeteneklerini doğrultusunda onları araştırmaya sevk ederek bu yeteneklerini geliştirebilmelerini sağlaması ve böylece onlara öğrenmeyi öğretmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Üç öğrenci görüşü:

> " Öğrencilerle projeler hazırlayan, geziler ve zengin etkinlikler düzenleyen, öğrencilerin öğrenmesinde kaynak olabilecek kitap, araştırma vb. yönlendiren...."
>
> "Gezi, gözlem yapma olanağı sağlayan, öğrencilerini araştırmaya yönlendirerek gelişmelerini sağlayan ve bu çalışmalarında öğrencilerini yönlendiren,"

"Öğrencilerinin iyi bir araştırmacı olması için onları destekleyen, bilgileri aynen aktarmak yerine öğrencilerini araştırma yapmaları ve okumaları için onlarda merak duygusunu uyandıran.."

Öğrencilere göre; sevgi ve saygı ortamında öğrencileriyle güçlü ve olumlu bir iletişim kurmak etkili öğretmenin diğer bir özelliğidir. Etkili öğretmen; öğrencilerine değer ve önem veren, onlara yakın olan ve isteklerine cevap verebilen öğretmendir. Etkili öğretmen ,öğrencilerini yalnızca bilgiyi alan bir varlık olarak görmez, öğrencilerin görüşlerini alır, onları değerlendirir ve bunu öğrencilere göstererek onlara güven verir. Öğrencileri ile hem sınıf içinde, hem de sınıf dışında etkileşim içinde olan, onlarla arkadaş gibi samimi ve içten ilişkiler kuran, öğrenci sevgisini kazanan ve onları anlayan, bütün bunları öğrenci arasında ayırım yapmadan gerçekleştiren öğretmen, öğrencilere göre etkili olarak kabul edilmektedir. Bu konuda bir öğrenci görüşü:

" Öğrencileriyle ilişkilerini geliştirmeli, ders dışında ve ders içinde farklı davranmamalı, sevgi ve saygı çerçevesinde içtenliğini korumalı.."

Öğrencilere göre bir öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanıması da bir başka etkili öğretmen özelliğidir. Öğrencilere göre, insan yetiştirme hedefi olan ve bu nedenle tüm öğrencilerinin özelliklerini bilmesi gereken bir öğretmenin etkili olabilmesi için; öğrencilerinin gelişim dönemlerini ve bu dönemlerin özelliklerini, onların bilişsel süreçlerini ve kapasitelerini, bireysel farklılıklarını, ilgilerini, isteklerini, gereksinimlerini, kişiliklerini, yaşantılarını, sosyal, kültürel ve ekonomik durumlarını, ruhsal durumunu, hislerini ve sorunlarını bilmesi gerekmektedir.

Öğrencilere göre öğretmenin, her öğrencinin bir değer olduğunu ve toplumun bir bireyi olduğunu kabul etmesi gerekir. Bunun için de bir öğretmenin öğrencilerinin davranışlarını iyi analiz ederek, onu tanıması, eğitim ve öğretimle ilgili kararları alırken öğrencilerinin bu özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. İki öğrenci görüşü:

"Öğrencilerini tanımaya çalışan ve hangi koşullarda nasıl öğrendiklerini saptamaya çalışan ve hatta öğrencilerinin özelliklerini belirleyen bir defter tutan, öğrencilerinin bilişsel süreçlerini geliştirici ortam oluşturan..."

"Öğrenme ile ilgili problemlerini saptama, gidermek için neler yapılması gerektiğini belirleme ve nasıl kolay öğrenebileceği durumunda öğrencilerine destek olma ve öğrenmeleri için güdüleme amaçlı, her bir öğrenciyi ayrıcalıkları ile tanımalı, onların ilgilerini, beklentilerini, gereksinimlerini ve kendilerine has beceri ve kişisel özelliklerini bilmeli.. "

Öğrencilere göre etkili bir öğretmen öğrencilerine çeşitli konularda rehberlik edendir. Bu rehberlik hem öğrenme konusunda, hem sorunlarını çözmede, hem de geleceğe yönelik olarak öğrenci davranışlarını yönlendirmede söz konusu olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine, bilgiye hangi kaynaklardan ulaşılacağı, nasıl ulaşılacağı konusunda rehberlik ederken, öğrenci sorunlarının çözümünde de danışman olabilmeli ve onlara yardımcı olabilmelidir. Öğrencilerden sorumlu olduğunu gösteren öğretmen, aynı zamanda öğrencilerini mezun olduğunda zorluklar karşısında yenilmemesi için hayata hazırlamalı, onların, çözüme götüren yolların farkına varmasını sağlamalıdır. Bu konuda öğrenci görüşleri:

"Öğrencilerine bilgi aktarmaktan çok, onların öğrenmesinde rehber olmalı ve nasıl öğreneceklerini öğretmeli",

"Öğreticilik görevinin yanında, sırdaş, arkadaş, yeri geldiğinde bir psikolog ve aileden bir kişi gibi öğrencilerin sorunlarını çözmede rehberlik eden, öğrencisine okul dışında da yardımcı olabilen",

"Öğrencinin ufkunu genişletebilen, gidebileceği yolları gösterebilen ve bunlar arasında en uygun yolu seçmesini sağlayan, .."

Verilerin analizi sonucunda yine bütün öğrencilerin ortak görüşü olarak belirlenen bir diğer etkili öğretmen özelliği de öğretmenin model ve örnek olmasıdır. Etkili bir öğretmen; görünümü, davranışı, konuşması, giyimi, bilime ve insana saygısı, derse karşı titizliği, yaşam biçimi ile öğrencilerine tam bir örnek olmalıdır.

Öğrenciler tarafından ortaya konan etkili bir öğretmen özelliği de öğretmenin program ve plan çerçevesinde öğretimini gerçekleştirmesidir. Öğretmen, öğrencilerinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ortamı yaratabilmesi için öncelikle, eğitim amaç ve hedeflerinin bilincinde olmalı ve buna göre ders öncesi çok iyi bir planlama yapması gerekmektedir:

"Öğrencilerinin kendinden yararlanabileceği ortamları hazırlayabilen ve bunun için çaba harcayan kişi olmalı; içerik, araç-gereç, yöntem ve duygusal yönden ders öncesi hazırlıklarını çok iyi yapmalı, .."

Öğrenciler; öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak; araştıran, gözlemleyen, kendilerine güveni olan, nerede ve nasıl davranması gerektiğini bilen, dürüst, saygılı ve en önemlisi de sorgulayan bir nesil yetiştirmek için derslerini çok iyi bir biçimde örgütlemeleri, yönetim organizasyonunu iyi yapmaları, öğretimi etkileyecek olumsuz faktörleri önceden ortadan kaldırma ya da en az düzeye indirmeleri gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğretmenin genel kişilik özellikleri: Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öncelikli olarak; neşeli, sevecen ve güler yüzlü öğretmenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere göre etkili bir öğretmen öğrencileriyle sıcak iletişim kuran, tüm öğrencilerinin sevgi ve saygısını kazanan kişidir. Öğrencilerin hemen hepsinin üzerinde durduğu bir özellik öğretmenlerin demokratik bir kişiliğe sahip olmaları gerekliliğidir. Bu konuda iki öğrenci görüşü aşağıda yer almaktadır.

"Etkili öğretmen; duyarlı ve demokratik bir tutum içinde olmalı, öğrencilerin görüşlerini dikkate almalı, öğrencilere baskıcı değil rehberlik yoluyla yaklaşmalı, öğrencilerine karşı olumlu olmalı, ön yargılı olmamalı, tarafsız, eşit, adil, objektif ve doğru olmalıdır."

"Öğrenci fikir ve düşüncelerini dinleyen, kendi duygu ve düşüncelerini öğrenciye empoze etmeyen bir kişi olmalıdır, öğrencilerine disiplini öğretmeli ama baskıcı olmamalı.. Öğrencileri notla ve sınavla korkutmamalı"

Öğrencilere göre öğretmenler; öğrencilerine yansız davranmalı ve tüm öğrencilerine ulaşabilmeli, baskı, zorlama ve şiddet uygulamamalı, hepsini toplumun bir üyesi olarak görmeli ve öğrencilere değer verdiğini göstermelidir:

"…onlara değer vermeli, davranışlarında tutarlı olmalı, anlayışlı ve güvenilir olmalıdır."

Öğrencilere göre etkili öğretmen, örnek alınacak ve öğrencilerinde saygınlık yaratacak bir kişiliğe sahip olmalıdır. Bunun için de şu özellikleri taşımalıdır; kendisini tanıyan ve kendine saygı duyan bir kişi olmalı, özgüveni tam bir kişilik yapısına sahip olmalı, kişisel sorunlarını sınıfa/öğrencilerine yansıtmamalı, eksikliklerini ka-

bullenmeli ve kendini geliştirmeye karşı tutumları olmalı, her türlü eleştiriye ve görüşe açık olmalı, öğrencilerinden de öğrenmeli ve olaylara nesnel yaklaşarak sorunlara akılcı ve çabuk çözümler getirebilmelidir. Öğrencilerin yine hemen hepsi tarafından belirtilen bir diğer etkili kişilik özelliği de öğretmenlerin öğrencilerine güven veren kişiler olmalarıdır:

> "onların sorunlarını dinleyen, ders dışında onlarla sohbet eden, konulara, sorunlara, hatta hayata açık olabilmeyi başaran açık fikirli ve esnek olan, gerektiğinde anne-baba ve dost olabilmeyi bilen, öğrencilerini korkmadan savunabilen.."

> "Öğrencilerine güvenmeli ve onların güvenlerini kazanmalı, öğrencilerine değer verdiğini hissettirmeli.."

Öğrenciler öğretmenlerin; öğrenci psikolojisinden anlayan, onların kişiliğini rencide etmeyen, düşüncelerine önem veren, kişiliğinin şekillenmesinde yardım eden, kapasitesinin üzerinde sorumluluklar vermeyen kişilik özelliklerini de vurgulamışlardır.

Öğrenciler açısından etkili bir öğretmen özelliği de öğretmenlerin bilgi ve kişilik gücünü kullanarak öğrencileri ile etkili ve iyi iletişim kurmalarıdır. Bunun için öğretmenler iletişimde; öğrencilerini birey olarak görmeli, öğrencilere karşı nazik, samimi ve içten olmalı, kibar bir dil kullanmalı, okul dışında da öğrencileriyle iletişim içinde bulunmalı, hatalarını kabul etmeli ve özür dilemesini bilmelidirler. Öğrenci görüşleri:

> "Öğrencilerine değer vermeli ve gerektiğinde onlarla gülmeli, gerektiğinde de problemlerini dinleyerek üzüldüğünü belli etmeli ve onlara rehberlik etmeli,"

> "İletişim yeteneği çok önemli, etkili bir öğretmen öğrencileriyle empati kurabilen ve onların fikirlerine saygı gösteren öğretmendir."

Öğrencilerin bazıları da etkili öğretmen özelliklerinden biri olarak öğretmenlerin esprili olmaları gerektiğini belirtmişlerdir:

> "Mizah yeteneği olmalı ve bunu sınıfta kullanmalı.."

> "Öğrencilerine yalnızca ders veren değil, onlarla sohbet edebilen ve gerektiğinde espri yapabilen kişidir"

Öğrenciler tarafından belirtilen diğer etkili öğretmenin kişilik özellikleri ise şunlardır; "sabırlı, dikkatli, çağdaş, yardımsever, dürüst, hoşgörülü, ifade yeteneğine sahip ve iyi bir konuşmacı, vatanını seven, esnek ve yenilikçi olan, yaratıcı, mütevazi, canlı ve dinamik, zorlukları aşmayı bilen, giyimi düzgün, iyi bir lider ve yönetici, kararlı ve kendine güveni olan."

Öğretmenin sınıf içindeki özellikleri: Öğrencilere göre etkili bir öğretmen öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ve bireysel farklılıklarını yani ilgi, istek ve gereksinimlerini dikkate alarak ders öncesinde çok iyi bir planlama ve hazırlık yapan öğretmendir. Öğrenciler; etkili bir öğretmenin derse zamanında gelmesi ve sınıfa güler yüzle girmesi, selam vermesi ve yoklamasını tüm öğrencileriyle göz teması kurarak yapması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu; etkili bir öğretmenin öğrencilerin daha kolay öğrenebilmesi için, onları derse hazırlaması ve bunun için de öncelikle konuya dikkat çek-

mesi gerektiğini ve ders süresince gerektiğinde bu etkinliğin yapılaması görüşündedirler.

> "..öncelikle derste öğrencilerin dikkatlerini çekmeli, ders süresince bu ilgi ve dikkatlerini sürekli tutmalı, ilgi ve dikkat dağıldığında öğrencilerin de görüşlerini alarak dikkati toplayabilmeli."

> "Öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekmeli ve süreklilik sağlamalı, dikkat dağıldığında hangi önlemleri alması gerektiğini bilmeli."

Görüşmeye katılan öğrencilerin tümünün ortak görüşü; etkili bir öğretmenin öğrencilerini öğrenmeye güdülemesidir. Bir başka deyişle öğrencilere göre; sınıf içinde öğrencilerini motive eden ve bunu sürekli kılan, arttıran öğretmen etkilidir. Öğrencilere göre öğretmenin öğrencileri güdülemesi için anlattığı konuları güncel yaşamla ilişkilendirmesi, olumlu bir davranışta onları ödüllendirerek güdülemesi ve onları öğretme-öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik etmesi gerekmektedir. İki öğrenci görüşü:

> "Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri nerede nasıl kullanabileceklerini açıklamalı, başarı için öğrencileri cesaretlendirmeli ve başarı güdüsünü vermeli, desteklemeli".

> "Ders boyunca öğrencileri dersten koparmadan bıktırmadan motive ederek dersini yürütmeli, ve ders boyunca enerjisini yitirmemeli"

Ayrıca öğrencilere göre; etkili bir öğretmenin dersinde; neyi, niçin ve nasıl vereceğini öğrencilerine bildirmesi, onları derste ne öğreneceklerinden haberdar etmesi, öğrencilerin öğrendikleri ile öğrenecekleri arasında ilişki kurmasını sağlaması da gerekmektedir. Öğrencilere göre bir öğretmenin derste konuları örneklendirerek işlemesi de, etkili bir diğer öğretmen davranışıdır. Öğrenciler bunun için de öğretmenin güncel örneklerle sınıfı etkin kılması görüşündedirler. Bir başka deyişle öğretmen dersini güncel yaşamdan, bir çok örnekler vererek işlemeli ve konuları öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri biçimde sunmalıdır.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre etkili bir öğretmen pekiştireç kullanmalı, tüm öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamalı , öğrencilerine dönüt vermeli ve hatalı davranışlarını düzeltmelidir. Bu konularda öğrenci görüşleri:

> "Öğrencilerin davranışlarını çok iyi gözlemeli, gerektiği yerde olumlu ve olumsuz pekiştiricileri kullanabilmeli"

> "..sınıf içinde farklı etkinliklerle öğrenciyi aktif kılmalı, kendilerine güvenmelerini sağlayıp derse katılımlarını arttırmalı, açıkça düşüncelerini ifade edebilme gücü kazandırmalı, böylece sosyal ilişkileri güçlü kendine güvenen gerektiğinde düşüncelerini savunabilen öğrenciler yetiştirmeli ve öğrencilerine kaldıramayacakları sorumlulukları vermemeli, sessiz, çekingen öğrencileri de sınıfa katmalı, onlara söz vermeli.."

> "..öğrencilerine öğrenmeleri hakkında bilgi veren, hatalı davranışlarında onlarla konuşarak hatalarını gösterip hatalı davranışı yapmamalarını sağlayan ve bunu yaparken de kırıcı olmayan yani yanlışları düzelten.."

Bir başka etkili öğretmen özelliği de tüm öğrencilerin görüşü olan; öğretmenin konusuna hakim olarak, dersini çok iyi ve zevkle anlatmasıdır. Öğrencilere göre etkili bir öğretmen dersini monoton değil, hareketli, dikkat çekici olarak işlemeli, anlatmak istediğini etkin bir biçimde anlatabilmelidir:

"..öğrenmeyi sağlayabilmek için konusunu iyi anlatan ve etkili bir sunu yapan, diline hakim olan, açık bir dille söylediklerini ifade edebilen .."

"..dersin işleme aşamalarını çok iyi bilen ve ona göre dersini işleyen ve zevkli bir hale getiren, ve öğrencilere anlatacağı konuları, onların anlayacağı ve dinlemekten zevk alacağı bir biçimde sunan,.."

Görüşmeye katılan öğrenciler tarafından belirtilen bir diğer etkili öğretmen özelliği de; öğretmenin dersinde farklı, değişik ve yeni öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini başarıyla uygulayabilmesidir. Etkili bir öğretmen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini öğrenciye, konuya uygun seçmeli ve yerinde, zamanında, etkin bir şekilde kullanmadır. Bir çok öğrenci tarafından vurgulanan ise öğretmenin öğrenci merkezli veya işbirliğine dayalı bir öğretim uygulayarak problem çözme, tartışma yöntemi ve soru cevap tekniğini kullanarak dersini işlemesidir. Öğrenci görüşleri:

" ..öğrencilerine yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı yaratmalı ve rehber olmalı, sınıfta tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin birbirleri ile bilgi alışverişi yapmalarına fırsat vermeli.."

"Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek öğrencinin tam öğrenmesini sağlayan ve sınıfta tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin görüşlerini söyleme fırsatı yaratan..",

"Öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırabilmeli, işbirlikçi bir sınıf ortamı yaratabilmeli".

Öğrencilerin tümü tarafından önemli olarak belirtilen ve ayrıntılı açıklamalarla üzerinde durulan bir etkili öğretmen özelliği de; öğretmenin öğrencileri için iyi bir öğrenme ortamı hazırlamasıdır. Öğrencilere göre böyle bir ortam; ezberci eğitimden uzak olan, öğrencilerin gelişim, zeka, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ruhsal durumlarını göz önünde bulunduran, onların öğrenme stillerini ve zeka alanlarını dikkate alan, güncel konulara en iyi biçimde değinilen, yaşamla ilişkili olan, hayata hazırlayan, bir çok duyuya hitap eden ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan, onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, öğrenci seviye, dikkat ve ilgilerine uygun, onların ihtiyaçlarını karşılayan, gizli kalmış yetenekleri ortaya çıkaran, öğrencilere özgüven kazandıran, bilişsel süreçleri geliştirici, öğrencilerin aktif olduğu, özgürce düşüncelerini ifade etmelerini sağlayabilen, hareketli ve güven veren etkinliklerden oluşmuş bir ortam olmalıdır.

Derste uygun öğretim materyallerini etkin bir biçimde kullanmak da, öğrenciler tarafından belirtilen bir diğer etkili öğretmen özelliğidir. Öğrencilere göre öğretmen etkili olmak için; sınıfta konuyu anlatırken görsel, işitsel araçlar kullanarak öğrenci ilgi ve dikkatini sürekli kılmalı, ilginç örneklerle ve materyallerle dersi zenginleştirmelidir. İki öğrenci görüşü:

" ..öğretmen, öğrencilerin somutlaştırarak kolay öğrenmesini sağlamak için, yazı tahtasını, teknolojik araçları en iyi şekilde kullanmalı, dersini çok materyallerle zenginleştirmelidir."

"Derste farklı materyaller kullanarak öğrencinin farklı yönlerde de ilgisini çeken ve güdüleyen, öğrencilerin ilgisini çekebilecek yazılar, kitaplar, araçlar getirerek öğrenme ortamını zenginleştiren.."

Öğrencilere göre etkili bir öğretmen; sınıfta rehber ve yetişkin olarak etkileşimi doğal olarak denetleyebilmeli, sınıf içinde demokratik bir hava yaratarak tüm sınıfa hakim olabilmelidir. Bir başka deyişle, öğrencilere göre etkili bir öğretmen sınıf-

ta yönetim ve disiplin sağlayabilendir. Öğrencilerin bazıları, öğretmenin sınıf içi disiplini sağlarken asla cezaya başvurmaması, ceza yerine öğrencilerin hatalı davranışlarını kendilerine açıklaması, bir öğrenci hatasını tüm sınıfın hatası olarak kabul etmemesi gerektiğini açıklamışlardır. İki öğrenci görüşü:

> "..öğretmen dersin amacından sapmasına izin vermemeli ama öğrencilerin düşüncelerini ifade etme serbestliği de sağlamalı, cezaya hiç başvurmamalı, cezadan çok ödüllendirmeye yer vermeli.."

> " öğretmen disiplin sağlarken katı kurallarla değil, öğrencilerle içten ve sıcak ilişkiler kurarak sağlayabilmeli, notu bir tehdit aracı olarak kullanmamalı.."

Öğrencilere göre bir başka etkili öğretmen özelliği de; öğretmenin değerlendirmede tarafsız ve nesnel olmasıdır. Öğrencilere göre etkili bir öğretmenin, sınavla ilgili öğrencilerini bilgilendirmesi, uygun ölçme tekniklerini kullanarak hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını objektif bir biçimde saptaması gerekmektedir.

Öğretmenin öğrencilerine çeşitli ödevler vererek öğrencileri öğrenmeye güdülemesi, inceleme ve araştırma yoluyla üretici olmaya yönlendirmesi de, öğrencilere göre bir diğer etkili öğretmen özelliğidir. Bu konuda bir öğrenci görüşü:

> "..bireysel öğrenmeyi destekleyen ve öğrencilerin merakını uyandırarak araştırmaya yönlendiren, onları destekleyen, onları başaracaklarını inandıran öğretmen etkili bir öğretmendir."

Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları, sınıf içinde de öğretmenin kişilik özelliklerinin önemli olduğunu vurgulayarak bunları şu şekilde açıklamışlardır: etkili bir öğretmen sınıfında beden dilini anlattığı konularla bağdaştırarak kullanmalı ve sınıfını gerek bilgisiyle gerek davranışlarıyla etkileyebilmeli, yanlış bilgi vermemeli, bilemediklerini açık yüreklilikle söylemeli ve öğrencilerine bilmediği konularda yanlış cevap vermeye çalışmamalı; bilgi, beceri, zeka ve tutumlarını en etkili bir biçimde kullanabilmeli, sınıfta hareketli, canlı, dinamik olmalı, özel sorunlarını sınıfa yansıtmamalı, esprilerle dersi renklendirmeli, ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanmalı, açık, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanmalı, öğretme etkinlikleri için istekli ve heyecanlı olmalı ve bunu öğrencisine yansıtmalı, ilkelerinden ödün vermemeli, öğrencilerine kılık kıyafetiyle ve davranışlarıyla iyi bir model olmalıdır. Bazı öğrenci görüşleri:

> "..Sözüyle kendisini dinleten, bilgisi ile hayran bırakan, tüm benliği ile öğretme işini üstlenen, öğrencilerden sorumlu olduğunu gösteren.."

> "..dersini sıkıcılıktan kurtaran ve eğlenceli hale getiren, her yeni gün bilgisine bilgi katabilen, dersini coşkuyla işleyen, işine bağlı ve üretken, sabırlı.."

> "..her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmeli, plan ve çalışmalarını program ve yönetmeliklere uygun yapmalı.."

Öğrencilere göre; resmi bilgi ve kişilik gücünü kullanarak demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerle sevgi ve saygı çerçevesinde etkinlikleri gerçekleştirmek, bir başka deyişle sınıf içi etkileşimde de etkili olmak önemli görülmektedir. Bu etkiliğin göstergeleri olan bazı davranışları öğrenciler şu şekilde belirtmektedirler: öğrencilerine güven vermeli ve onlara sahip çıkmalı; öğrencilerin sınıf içinde ilişki kurmalarına yardım etmeli ve birbirlerine olan bağlılığını geliştirmeli; ön yargıdan uzak, serbestçe düşüncelerini aktarabileceği bir sınıf ortamı hazırlamalı; öğrencinin düşüncelerine

saygı duymalı ve farklı düşünceler geliştirmesine yardımcı olmalı; öğrencilerini başarısızlığında rencide etmemeli ve onları sınıfta küçük düşürmemeli;öğrencileriyle empati kurma yeteneğine sahip olmalı; farklı öğrencilere farklı yollarla yaklaşarak onlarla iletişim kurabilmeli, sıkılgan ve utangaç öğrencileri sınıf içi etkinliklere katabilmeli; öğrencilerin öğrenmesini zorlaştıran davranışlardan kaçınmalı (zor soru sorma gibi), öğrencilerini sıkmamalı, herkese eşit davranmalı ve onları sürekli teşvik etmeli, öğrenciyi dinlemeli, öğrenciyi cezalandırmak amacıyla soru sormamalı, sınıfta öğrenciyi yok sayarak dersi işlememeli, öğrencilerle ders anlatımı sırasında göz teması kurmalı, öğrencilerine ismiyle hitap etmeli, öğrencilerine hitap ederken dikkatli olmalı ve sen dili yerine ben dili kullanmalı; öğrencilerine dostça yaklaşmalı, öğrencilerin söyledikleri ne kadar anlamsız ve saçma da olsa onu dikkatle dinlemeli, korkmadan soru sormalarını sağlamalıdır.

Öğretmenin sosyal özellikleri: Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından etkili bir öğretmenin sosyal özelliklerinden biri öğretmenin giyimi, tavırları ve insanlığı ile çevresine örnek olmasıdır. Öğrenci görüşleri:

> "Kılık kıyafetiyle, davranışlarıyla, bilgisiyle ve en önemlisi sevgisiyle örnek olabilen,"

> "..çevresine güven veren ve zorluklar karşısında azmiyle çevresine örnek olan,"

> " yeniliğe açık, genel kültürü fazla, örnek olabilecek şekilde ahlaki kişiliği yüksek olması,"

Öğrencilere göre, kendisine toplumda sevgi ve saygı duyulan; öğrencilerine, meslek arkadaşlarına ve çevresine gerekli sevgi ve saygıyı gösteren; okul ve aile işbirliği içinde olan; insana ve insan haklarına saygı duyan bunu davranışlarıyla gösteren; her türlü düşünceye açık, güncel konuları tartışabilen, gerektiğinde okul dışında da öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenen kişi sosyal açıdan etkili öğretmendir. Ayrıca öğrenciler sosyal açıdan etkili bir diğer öğretmen özelliğinin, öğretmenin okul içi ve dışı sosyal faaliyetlerde bulunması ve öğrencilerini bu alanlara yönlendirmesi olduğunu açıklamışlardır:

> "Sosyal çevrenin ve ülkenin problemlerine duyarlı olan ve eğitime gerçekten gönül vermiş olan, sosyal çevre edinen ve sosyal faaliyetlere katılan; sadece okulda değil, çevresinde de insanların gelişmesinde etkili olmalı.."

> "Her yerde sürekli kendisini geliştiren ve yenileyen bir yapıda olmalı, sosyal ve kültürel alanda kendini geliştiren ve sürekli okuyan"

Öğrencilere göre etkili bir öğretmen; belirli bir kültür birikimine sahip, toplumun yaşam tarzını ve kurallarını bilen, bunları öğrencilerine en iyi şekilde yansıtarak ideal, aydın ve topluma yararlı bireyler yetiştiren, Atatürk ilke ve devrimlerini benimsemiş, çağdaş, yenilikçi, sorumluluklarını bilen bir öğretmendir.

Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerinin Etkilikleri

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şu anda okumakta oldukları okullarında etkili öğretmenlerin bulunduğunu ancak bunların sayılarının çok az olduğunu açıklamışlardır. Bazı öğrenciler etkili öğretmen olmadığını, az sayıda öğrenci de okullarındaki öğretmenlerinin lisedeki öğretmenlerinden daha etkili olduklarını söylemişlerdir. Bu bölümde; öğrencilerin öğretmenlerini etkili buldukları ya da etkili bulmadıkları yönleri ile ilgili görüşleri onların ifadeleriyle sunulmuştur:

"Okulumuzda etkin olan ve olmayan öğretmen de bulunmaktadır. Öyle ki bazı öğretmenlerim için sürekli devam ettiğim ve çok sevdiğim dersler vardır. Etkin öğretmen olunca ben de o ders için elimden gelenin en iyisini daha istekli yapıyorum. Derste anlatılanları kolaylıkla unutmuyorum".

"Bazı öğretmenlerin derste dümdüz bir şekilde kitaptan okuduklarında ben dersi dinlemiyorum bile. Bu hocalara sanki zoraki ders anlattırıyorlarmış gibi geliyor."

"Okumakta olduğum fakültede etkili bir öğretmen var. Aslında çok fazla değil ama yine de yeterli. Öğretmenin derse girdiğinde bir önceki dersin genel bir tekrarını bize yaptırır ve güzel bir örnekle ya da özlü sözle derse geçer, verdiği örnekler hep günceldir. Bu da bizim meraklanmamızı sağlamaktadır. Sık sık soru sorar, sorduğu sorular da bizim düşünmemizi sağlar."

"Dersi işledikten sonra mutlaka Türkiye'nin gündemindeki bir sorunu sınıfa taşır ve hep beraber tartışırız. Herkesin görüşünü saygıyla dinler. En önemlisi yapılan tartışmada hiçbir öğrencinin birbirini kırmasına izin vermez".

"Her zaman ders için bir sürprizi vardır. Dersten kopan birini fark ederse bir soru, espri vs. ile onu derse katar. Bizim için, derste olduğunu hissettirirdi. Bize verdiği değeri hareketleriyle, gözleriyle anlatırdı. Dersini her zaman sıkılmadan dinler ve dersi derste öğrenirdim."

"..hocanın derse gülümseyerek girmesi, bazı şeyleri bizim önerimize sunması ve bize sorular yöneltmesi hem dersin nasıl aktığını anlamamıza yani sıkılmamamıza hem de konuları öğrenmemize yardımcı oldu."

" ...hoca hem ders, hem de ders dışında model alınacak bir öğretmendir Ders esnasında izlediği öğrenim stratejileri, tavır ve tutumlarıyla, ders dışındaki yardım severliği, yol göstericiliği ile ve hiç kaybetmediği gülüşüyle bence bir model ! ".

"Bizim Fakültede de var ama parmakla gösterilecek kadar az. 90 dakika dersin konusunu anlatamayan yeri geldiğinde öğrencinin anlatımındaki önemli kısımları vurgulamayan, deyim yerinde ise "derste konu mankeni" olanları bile var."

"Bizim okulumuzda etkili öğretmen olarak gördüğüm üç kişi bulunuyor. Hem ses tonu, konuşma tarzı, hem de sergiledikleri tavırlarla örnek aldığım insanlar. Dersi anlatırken takındıkları tavırlar, idealleri doğrultusunda gösterdikleri çabaları, öğrencilerle tek tek ilgilenmeleri, öğretme- öğrenme aşkıyla tutuşmaları olağanüstü bir olay !"

"Okulumuzda etkili öğretmen olarak nitelendirdiğim birkaç hocam bulunmaktadır. Etkili bulduğum özellikleri; alanında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum, ön öğrenmeleri hatırlattıklarını görüyorum, geçmiş konuların derse başlamadan tekrar ettikleri de çok etkili bir öğrenme sağlıyor, derste bizim fikirlerimizi de dikkate alıyorlar, dersi monoton işlemiyorlar, güncel konulara yer veriyorlar, ders dışı sorularımızla da yakından ilgileniyorlar, önceki deneyimlerinden ve yaşantılarından örnekler veriyorlar, bizi bir meslektaş ve değer olarak görüyorlar."

"hoca esprili, tarafsız, öğrenciyi konuşturan, laf yapan bir hoca."

"Bu okulda etkili öğretmen var, çok etkisiz olanlar da var. Mesela ..... çok pozitif bir hoca dersi zevkli kılıyor, hoşgörülü, dersi savsaklamıyor, mutlaka ders işliyor ama sıkmadan zevkli bir şekilde sunuyor. Örnek alacağım bir hoca ileri ki mesleğimde. Bir de derse girip hiçbir şey bilmediği halde elindeki küf-

lenmiş, yıllar öncesinin ders notlarını karşımıza geçip, sadece okuyup okuyup bize yazdırıp giden, insanlar var. Ders notlarını fotokopiye bıraksalar, biz oradan alıp, çektirip, sınava kendi kendimize çalışsak daha uygun olur. Çünkü Hocanın derste bir fonksiyonu yok, zaman kaybı bizim için ve hocaya, verilen ders ücreti devlete gereksiz külfettir"

"Okulumuzda bu niteliklerin çoğuna sahip hocalarımız var, fakat bunun yanında maalesef niteliksiz hocalarımız da mevcut. Örneğin bir hocamız sürekli eline aldığı bir kitabı okuyarak ders işliyor. Bir diğeri ise tahtanın başında dikilip elli dakika boyunca hemen hemen hiç kımıldamadan aynı ses tonunda anlatıyor. Bunlara rağmen bir hocamız ise, dersi çok ağır olduğu halde örnekler vererek, elindeki materyalleri kullanarak, gezinerek, soru sorarak dersi kavratıyor. Bunun gibi örnekleri çoğaltabiliriz."

"Bizim fakültemizde böyle bir hoca var mı, bu tartışılır ama bence, ... hocamız benim gözümde ulaşmam gereken kişi. Geçen yıl tahtaya yanlış yazdığında dönüp özür dilemişti ve ben hata yapmamalıyım, çünkü öğretmen yetiştiriyorum demişti, bu da bize saygısının en büyük kanıtı bence".

"Bizim fakültemizde her yönü ile etkili diyebileceğim bir öğretmen yok. Diğer bölümlere göre daha anlayışlı, daha sabırlı, daha hoşgörülü hocalarımız var. Bu yüzden bizim fakültemizi şanslı hissediyorum".

"Gerek tutumları, derse ve alanlarına olan hakimiyetleri konusunda gerçekten takdir ettiğim hocalarım var."

" Okulumuzda düşündüğümüz anlamda etkin öğretmen az sayıda bulunmaktadır. Yok diyemeyiz ama fazla da oldukları söylenemez. Okulumuzda öğretmenlerimiz genellikle bu söylediklerimizin bazılarını yaparken bir kısmını yarım bırakıyorlar, belki bazen bunun farkında olmuyorlar ama istemeden de olsa sonuç böyle oluyor. Hepsi iyi niyetliler ama kullandıkları yöntemler açısından bir takım sıkıntılarla karşılaşıyorlar. Keşke karşılıklı oturup birbirimize yapıcı eleştirilerde bulunabileceğimiz ortamlar yaratılsa, böylece birbirimizi daha iyi anlama imkanımız olurdu. Bu sayede herkes üstüne düşeni yapar, belki her şey daha da güzel olurdu"

"Sayın ....., çok güzel bir anlatım şekli var, dersleri çok eğitici, aynı zamanda da eğlenceli, ders araçlarını çok etkili kullanıyor, dersin sıkıcı geçmemesi için elinden geleni yapıyor. Belirli zamanlarda derse müdahale ederek monotonluğu engelliyor. Öğrenciyi aktif kılmaya çalışıyor. ..... hocamız da etkin bir öğretmen olmaya aday diye düşünüyorum. Alanı ile ilgili yeni şeyler üretme çabası gösteriyor, alandaki yenilikleri takip edip bizimle paylaşıyor, derste çok aktif, fakat sahip olduğu tek olumsuz özellik bazen cümleler arasındaki akıcılığı sağlayamıyor. Başka konulara geçmek zorunda kalıyor".

"Okulumuzda benim etkin öğretmen diye adlandırabileceğim hocalarım; ..... Bazıları tüm ders notlarını sınıfta dikte ettirerek yazdırıyor bize. Tüm ders süresi boyunca öğretmen söylüyor, bizlerde yazıyoruz. Bazı hocalarımız da tam anlamıyla dersine hakimler. Hem konusunu anlatıyor, hem sorular soruyor, bu sayede öğrencilerin her an dikkatlerini toplamasını sağlıyor."

"Şu ana kadar kendime örnek aldığım, orta okulda, lisede ve üniversitede bir çok öğretmenim oldu ama, bu cümleyi bütün derslerime giren hocalar tamamlamayı isterdim".

"Etkin bir öğretmenin bütün özelliklerini taşımasa da sınıftaki etkinlikleri ile eğitimi olumlu yönde etkileyen öğretmenimiz var. Çeşitli örneklerle konuyu daha anlaşılır hale getirmesi ve açıklamaları ile etkili bir eğitim veriyor. Sı-

nıftaki hakimiyeti öğrenciyi aktif çalışmaya yönlendirmesi, görüşlerini alması ve değerlendirmesi gibi yönleri dikkatimi çekti."

"Okulumuzda söylemiş olduğum etkin öğretmende olması gereken özelliklerin hepsini taşıyan bir öğretmene rastlayamadım".

"Fakültemizde bu özellikleri taşıyan bir öğretmenimizi tanıyorum, derse girdiğinde gözlerinin içi gülen, öğrenciye dostça yaklaşan ve daima yanımızda olduğunu hissettiren biriydi."

"Ama üniversite öğretmenlerim arasında pek çok hoca var. Etkinlikleri ve öğretim yöntemleri birbirlerinden farklı olmasına rağmen kaliteleri tartışılmaz. Üniversitenin farkı da bu zaten."

"Kitabı açıp satır satır okuyan bir öğretmen aslında bize öğretmenlik yapmaz, bakın ben sizden daha güzel okuyorum der. Ya da satır satır not tutturmaz, anlatır ve biz anladığımızı yazarız."

Yorum

Öğretim kademesi ne olursa olsun, öğretmenler eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri her türlü etkinliği kuramsal bilgi temeline dayandırmalıdır. Etkili öğretmenler, bir kuramsal bilgiyi hızla edinip uygulama ortamlarında kullanabilen öğretmenlerdir. Bugünün öğretmenlerinin görevi denetçi ve akıl hocalığı değildir. Öğretmenin görevi öğrencisine yardım etme, yol gösterme, bilgiye ulaşma yollarını öğretme, örnek olma, yüreklendirme vb.dir. Yapılan bu araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulardan da bu açıkça ortaya konmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri hem farklılaşmış, hem de çeşitlenmiştir. Öğrenciye yalnızca hazır bilgiyi sunmak, etkinliklerin merkezinde bulunmak, kendi otoritesini kurmak, öğrencilerin öğrenmeleri için yeterli bulunmamaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerinden istediği öğrenmeyi öğrenme, kendisiyle sınıf içi ve dışında etkili bir iletişimde bulunma, kendine örnek oluşturma vb.dir. Öğrenciler öğretmenlerin yalnızca bir öğretici değil, aynı zamanda da eğitici olması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerini genel mesleki özellikleri, kişisel özellikleri, sınıf içindeki özellikleri ve sosyal özellikleri açısından etkisiz ve yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Derslerine giren ve okullarında bulunan öğretmenlerden çok azının etkili olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmen davranışları ile yapılan bir çok araştırma sonuçları da yapılan bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Allport, öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde öğretmenlerin ne ölçüde etkili olduğunu saptamak amacıyla yaptığı bir çalışmada, öğretmenin herhangi bir durumda söylediği bir şeyin öğrencinin kişiliğinde ve belleğinde silinmez bir etki yaptığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine bir şey söylerken ya da bir davranışta bulunurken öğrenci üzerinde bırakacağı etkiyi düşünmesi ve ona göre davranması gerektiğini belirtmiştir.

Cogan'ın yaptığı bir çalışmada ise, öğretmen davranışlarının öğrenciyi iki şekilde etkilediğini saptamıştır. Birinci etkisi öğretmen davranışı öğrencide endişe ve uzaklaşma etkisi yaratarak, öğrencinin yalnızca gerektiği kadar çalışmasına neden olduğunu, ikinci etkisi ise; sevgi, saygı ve yaklaşma etkisi yaratarak öğrencinin kendi isteği ile çalışmasına neden olduğunu saptamıştır. Bu nedenle de öğretmenler öğrencilerini kendilerinden uzaklaştırmak yerine sevgi ve saygıya dayalı yakınlaşmayı sağlayıcı davranışlarda bulunması gerektiğini savunmuştur.

Dreikurs (1982) ise, öğrencide öz disiplin geliştiren öğretmenlerin sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturacağına inanmaktadır. Eğer öğrenci kendi davranışlarından sorumlu olduğunu öğrenirse arkadaşları ve öğretmenleriyle etkili bir iletişim içinde bulunacağını savunmaktadır. Getzels ve Jackson'ın yaptıkları bir araştırmada öğretmenin kişilik özelliklerinin sınıftaki öğrencilerini çok etkilediğini ortaya koymuştur. Çünkü öğrencilerin, öğretmenlerinin ne bildiği ve ne yaptığı ile değil, daha çok kendisinin ne olduğu ile ilgilendiklerini gözlemlemiştir.

Gordon (1974) etkili bir öğretmenin öğrencileriyle nasıl olumlu ilişkiler kurabileceğini göstermiştir. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerin hatalı davranışlarını açık ve kışkırtıcı olmayacak şekilde iletişim kurma yoluyla azaltabileceklerini savunmaktadır. Gözütok (1991) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerini, öğretmenlik formasyonu açısından yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur.

Köymen(1989-1992) yaptığı bir araştırmada öğretmen öğrenci ilişkilerinin otoriter bir havada gerçekleştirildiğini, öğrenci yerine öğretmenin merkeze alındığını ve bu nedenle de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin istenilen düzeyde kurulamadığını, bunun yanında öğrencilerin eğitime karşı olumsuz bir tutum içinde olduğu, ders çalışma güdülerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Oktar (2001)'de hem Türkiye'de, hem de Bişkek'te yaptığı bir araştırma sonucunda hem Türk öğrenciler hem de Kırgız öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını çok yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi öğrenciler öğretmenlerini yetersiz bulmaktadır. Bu araştırma sonucunda da öğrenciler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu etkisiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmalardan çıkan sonuçlara göre; öğretmenin kişisel, mesleki ve sosyal özelliklerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğudur. Öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli iki değişkeni olarak belirlenmiştir. Öğretmen her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır. Öğretmenin kendini işe vermesi, dersine ilgisi ve bağlılığı öğrencinin de bu yönde davranışını destekler nitelikte olabileceğini söylemek mümkündür.

Okullarda görülen olumsuzlukların giderilebilmesi, öğretmen öğrenci arasında sıcak bir iletişim kurulabilmesi ve sınıfların iç dinamiğinin arttırılması için, değişik öğrenme yollarının kullanılması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretmenin yeterlikleri arttırılarak, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutum olumlandırılarak etkili bir öğretmen olmalarını sağlayacak fırsatlar, koşullar sağlanırsa karşılaşılan sorunların çoğunun giderilebileceğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetiştirilmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olması gerekmektedir. Bunun için hem öğretici hem de eğitici olmaları gerekmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için de meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yetilerini kazanmış olması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucuna göre öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin genel mesleki, genel kişilik, sosyal ve sınıf içi özellikleri açısından etkisiz oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

1. Nitelikli bir öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının nitelik ve niceliğine bağlıdır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik yönünden yeterli düzeye getirilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
   a) Üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarına da kısa sürelerle formasyon kursları verilebilir.
   b) Üniversitelere araştırma görevlisi alınırken yalnızca alan ve yabancı dil bilgisi yanında formasyon bilgisini ve yeterliği de aranmalıdır.
   c) Öğretim elemanları akademik çalışmalarına önem verdikleri kadar, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları göstermeye özen göstermelidir.
2. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları bugünün ve geleceğin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alırken ÖSS sınavlarına göre değil, öğretmen yetiştiren kurumların belirlediği sınav sonuçlarına göre alınmalıdır.
4. Öğretmen yetiştiren kurumlara kapasitesini aşacak şekilde öğrenci alınmamalıdır.
5. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili değişik yaş ve düzeylerde farklı boyutları içeren araştırmalar yapılmalıdır

Kaynakça

ALPORT, J. (1974) *"Teacher Behavior Across Ability Groups. A Consideration of the Mediation of Pygmalion Effect,"* **Journal of Educational Psychology**, 66, 348-353.

BAŞAR, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**, Ankara:PEGEM Yayınları

DREIKURS,R. (1982) "When They Don't Get Recognition, They Channel Their Behavior. Towards Four "Mistaken Goals" Which Teachers Must Recognize And Deal With, Education, Calumet, Purdue, Edu / Vockal" edps 530/Chapter % 2013,htm,130 H.

GORDON, T. (1974), *"Teacher Effectiveness Training in the Books"*. **Textbooks Education**.

GÖZÜTOK, F.D. (1991) *"Etkili Öğrenme İçin Strateji Geliştirmede Öğrencilere Yardım"*, **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı: 2, 688-692.

_____ (1991) "*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması,"* **Eğitimde Nitelik Geliştirme , Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu.**

KÖYMEN, O. (1989) **Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Araştırma Raporu,** Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

OKTAR,İ. (2001) *"Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Yeterliği Konusunda Öğrenci Görüşleri"* **Narın Memlekettık Üniversitesi Eğitim Kongresi,** Bildiri Kitabı. Kırgızistan.

ÖZDEN, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara:PEGEM Yayınları

SÖNMEZ,V. ve Arkadaşları (2003) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara:Anı Yayınları

SPRINTHALL,RC and SPRINTHALL N.A. (1977) **Educational Psychology A Developmental Approach,** Massachusets.

ÜNAL,S. (1991) "*Eğitim ve Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü, Eğitimde Nitelik Geliştirme"* **Eğitimde Arayışlar, I. Sempozyum**, Bildiri Metinleri, İstanbul

QUALIFICATIONS OF EFFECTIVE TEACHER ACCORDING TO STUDENTS

İlhan OKTAR*

Nevriye YAZÇAYIR**

Abstract

The research has been applied on students of Gazi University, Faculty of Vocational Education, Gazi Education Faculty and without thesis master. The aim of this research is to put out that how teachers are active and effective according to students. In this study, qualitative data has been used. The data has been collected with interview forms. Interview forms have been applied inside of one year by the researchers. In the research, content and descriptive analyses have been used, for the analysis of data. According to the findings, teachers have been found ineffective by the students from angle general vocational qualifications, general personality qualifications, their qualifications inside classroom and social qualifications. A few teachers have been found effective by the students.

Key Words: Effective teacher, general locational qualifications of teachers, general personality qualifications of teachers, qualifications of teachers inside classroom, social qualifications of teachers.

* Assist. Prof.; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Educational Sciences

** Dr.; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Educational Sciences

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN

Nida BAYINDIR*

Özet

Etkili öğrenmenin en önemli öğesi, öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme de, öğrencinin öğrenmelerinde yararlanacağı çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar. Öğrenciler, okullarda etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrenme stratejilerini öğrenme ve kullanma ihtiyacı içindedirler. Özellikle yeni müfredatla birlikte, öğrenme stratejileri öğretim yaklaşımına, akademik başarısızlığı olan öğrencilerin yanı sıra normal olarak başarılı öğrencilerin akademik performansını da arttırdığı için daha bir önem verilmiştir. Öğrencilere, nasıl öğreneceğini ve problemleri nasıl çözeceğini öğreten bu öğretim yaklaşımı güçlü bir değere sahiptir. Gerçekten de öğrenme stratejilerinin öğretimi, bu isteklere uygun ve potansiyel olarak güçlü bir cevap olarak görülmüştür. Bu çalışmada, yeni müfredatla şekillenen öğrenme stratejilerinin önemi tartışılmış ve öğretmenlerimize yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bireysel öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi

Giriş

Yaşanan hızlı değişimler, eğitimi yaşam boyu süren bir süreç haline getirmiştir. Bu sürecin; toplumu sarsmadan, gelişimi engellemeden uyumlu ve dengeli bir biçimde oluşabilmesi için gelişen dünyanın değişim ritmine uygun bir hızı yakalaması gerekmektedir. Eğitimin bu değişimi yakalaması, salt doğru bilgilerin öğretilmesinin ötesine geçerek, düşünme ustalığının kazanılması ve öğrenme becerilerinin zenginleşmesi ile mümkün olacaktır.

Küreselleşme ile birlikte, hızlı ve değişken bir şekilde, bilgi ve bilginin işlenmesi süreçleri çok daha önem kazanmaktadır. Bilgi, tüm hızıyla insanların günlük yaşantılarına girmekte ve etkileşim alanlarını genişletmektedir. Böylelikle bireysel öğretimi şekillendiren bu gelişim, insanların öğrenmeye ve öğretmeye yeni anlayışlar çerçevesinde bakmasına ve bu anlayışlara göre bilgilerini yapılandırmasına neden olmaktadır (Bacanlı, 1999,181; Duman, 2002,43; Oğuz vd., 2001,169). Yeniden yapılandırılan bilgi, bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve genel gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısı yoluyla sentezleyerek edindiği yaşantılar olmaktadır (Yeşildere, Türüklü, 2004,45). Yani, bilginin bilimsellik çerçevesinde yorumlanması amaçlanmaktadır. Bilimsel bilginin buradaki fonksiyonu, aslında, tam olarak genel doğrulara ulaşmak değil, sorgulayıcı ve yapılandırıcı bir ifade takınmaktır. Bunun içinde öğrenenin bilgiyi anlamak ve yorumlamak için yaşantılar yoluyla biliş yapılarına gelen verileri yeniden yapılandırması gerekmektedir (Bağcı, 2003; Koç, 2000; Şahinel, 2002; Özden, 1998,2; Ülgen, 2004,48). Burada önemli olan, belki de, öğrencinin salt bir alıcı olmasın-

* Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

dan çok öğrenen sorumluluğunda şekillenen bilgi yapılandırmalarının formal yaşantılardaki organizasyonu olmaktadır (Mayer, 1992,407). Bu organizasyon, öğrencinin, öğrenmesi ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesidir. Ülkemizde, yeni ilköğretim programlarıyla, yapılandırmacı yaklaşım ile bilginin zihinde inşa edilmesi anlayışı benimsenmiştir. Buna göre öğrenci, öğrenmenin merkezi ve ana belirleyicisi olmaktadır. Bu anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi yatmaktadır. Bunun için de öğrencilerin özellikle, kendi öğrenmelerini etkinleştirecek yollara ihtiyaçları vardır (Güven, 2004). Kişiden kişiye göre değişebilen bu yollar, öğrenmeyi öğrenme çerçevesinde, öğrenme stratejileri adı altında işlevselleşmektedir.

Öğrenme Stratejileri Nedir?

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Weinstein, Mayer, 1986,316; Wittrock, 1986). Bu süreç; bir anlamda, bireye özgü bilgi işleme şekillerinin, performans yönetimini kapsayacak biçimde zihinsel işlemlere dönüştürülmesidir. Öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkileyen bu işlemler, aslında, öğrenci tarafından kullanılan düşünme süreçleridir (Arends, 1997,45). Bu bağlamda bireye özgü bilgi işleme şekilleri olarak karşımıza çıkan öğrenme stratejileri; diğer bir ifadeyle, öğrenmelerin niteliğini arttırma amaçlı, öğrencilerce kullanılabilen ve öğretmenlerce öğretilebilen zihinsel işlemleri içeren özel yollar olarak nitelendirilmektedir. Öğrenme stratejileri, özellikle öğretmenin bilgisel değerlendirmesine yardımcı olacak zihinsel taktikleri kapsamakta ve orijinal bilgi yapılandırmalarını harekete geçirecek becerilerin işlenmesine yardımcı olmaktadır (Nisbet, Shucksmith, 1986,52; Derry, Murphy, 1986,27; Mayer, 1988,33). Stratejiler yardımıyla öğrenenin öğrenme yapısı şekillendirmekte, bilgi edinme alışkanlıkları sistematize edilip geliştirilmektedir. Bu gelişimler, yeni bilgi parçalarının anlamlı bütünler haline gelmesinin öncülleri durumundadır. Çünkü bilgi; kuantal açıdan hiçbir zaman bir bütünün parçası olmaktan başka türlü var olmamıştır. Bu işleyişe göre herhangi bir parça, bütünü hatırlatmak için uyarı görevi üstlenmiştir (Pinter, 1991). Bu görevi itibari ile kişisel farkındalık ve tasarımlara bağlı yaşantısal deneyimlerden türeyen öğrenme stratejileri; uyaranlarla bizzat keşfettiğimiz, benimsediğimiz ve benzerleri ile örtüştürdüğümüz bir iletim ağı üzerine temellenmiştir. Bu yolla geçmiş yaşantılara güvenilmekte ve bunlar gelecek hakkındaki yargıların ölçüsü yapılmaktadır (Hume, 1998,40; Schmeck, 1988,38).

Bu anlamda, öğrenme stratejilerinin en önemli görevi sadece bilen değil, düşünen ve bilgiler arasında bağlantılar kuran bireysel düşünme yollarını çeşitlendirmektir. Öğrenme stratejilerinin amacı; bireyi soru sormaya, araştırmaya ve bilişsel yapılara uygun olarak anlamalara yöneltmektir. Eleştirel bir yöntem izleyen stratejiler, insanın ön yargılardan uzak durmasını, içinde bulunduğu durumun amaçlarını ve alışkanlıklarını sorgulamasını istemektedir. Öğrenme stratejileri denilince, bilimsel süreç içinde oluşan işlem ile bilgi olgusunu bağdaştırarak, gerekli yapıya ve işleyişe mantıksal çözümlerle yaklaşma suretiyle bilimi anlama ve yorumla çabası anlaşılır.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Geleneksel olarak okullarımızda, öğrencilerin çok çeşitli bilgiyi öğrenmeleri beklenmektedir. Ancak; bu bilgilerin nasıl öğrenileceğine dair bilginin öğretimi, genellikle, göz ardı edilmektedir (Özer, 2002,18). Oysa ki; etkin ve kalıcı öğrenmeler, öğ-

rencilerin bilgiyi kendilerinin işleyip anlamlandırması için gerekli öğrenme stratejileri ile mümkün olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamaları ise, hem sistematize edilmemiş bilgi yetersizliğinden hem de gerekli yönlendirmelerin yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Öğretimdeki bu eksiklikten doğan engelleniş, öğrenci biliş yapısının yeterince iyi kavranamamış olmasından ve kişiye uygun olarak tasarlanacak öğrenme stratejilerinin yeterince işe koşulamamasından kaynaklanmaktadır (Öztürk, 1995,13). Öğretimdeki uzmanlık; öğrencinin, öğrenme yaşantısındaki yerini bizzat kendisinin belirleyip, gerçekleştireceği bir ortamın yaratılmasıdır. Öğrenmenin anlamı, öğrenilmesi gereken konuların, öğrenci gözünde kendi öğrenme sürecindeki yerine göre belirlenmektedir (Jones, Carter ve Rua, 1999,556). Bu belirlemelerin yapılması, yani kişiye uygun öğrenme amaçlarını ve yollarını açıklamak öğretmene düşmektedir. Çünkü çocuk için önemli olan, onun öğrenme ihtiyaçlarının göz önüne alınarak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir (Sternberg, 1994,565). Bu amaçla; öğrenenler arasındaki biliş ayrılıkları ve ihtiyaç duydukları öğrenme yaşantılarının sunumu, aynı zamanda, bireysel öğrenme eğilimlerinin de tanımlanması anlamına gelmektedir. Öğrenmedeki bu farklılıklara odaklanmak, aslında tasarlanacak öğrenme yollarına ait kontrol değişkenlerinin daha kişiye özel olarak ayarlanmasını gerektirmektedir (Henderson, 1987). Öğrenme stratejileri, bu yüzden, dikkat, tekrar, anlamlandırma, örgütleme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejiler olarak gruplanmaktadır. Her bir strateji grubunun öğrencinin kendi öğrenme yapısına uyacak bir şekilde öğretilip, öğrenme yaşantılarında kullanılması beklenmektedir. Çünkü öğrencilerin sahip oldukları farklı yapıların ve kişisel deneyimlerinin genellenemeyecek kadar hassas bir yanı bulunmaktadır. Sadece, onların öğrenme tasarımlarının izlenerek belli formal prensiplere adapte edilmesi bile, öğrenci değer sistemini anlamada ve yönlendirmede stratejik bir önem taşımaktadır (Knowles, Holt-Reynolds, 1991,94). Öğrenme stratejilerinin öğretiminde ise, öğretmenlerin sahip olduğu stratejik yaklaşım ve öğrenme stratejileri hakkındaki bilgileri de, bu nedenle, önem taşımaktadır. (Presley, Haris, Guthrie, 1992,362). Öğretmenin kontrolünde gerçekleşecek olan bu planlı süreç, öğrencinin bireysel öğrenmelerinin farkına varmasını ve öğrenme çevresini olası değişkenlere göre yeniden yapılandırmasını sağlamaktadır (Schmeck, 1988,339). Öğretmenin stratejileri öğretmedeki etkisi, öğrenmeyi boyutlar arası bir dengede tutması, yani öğrenen ile öğrenilecekler arasındaki bağı kurmasıyla bir anlam kazanmaktadır. Çünkü stratejilerin öğretimi, bilişsel süreçlerin bireysel öğrenmeler üzerindeki yönelimini güdümlemektedir (Alvidrez, Weinstein, 1999,733). Bu bilinçli güdümlemeler açısından strateji öğretimindeki yetersizlik, büyük ölçüde, öğretmenden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme stratejileri bilgisi ve bunları öğretim becerileri geleneksel anlayışların gölgesi altında kalmıştır. Aslında öğretmenlerin bu anlamda öğrenme stratejilerinin öğretiminde model olmaları bile, kullanılacak olası stratejilerin adlandırılmasına ve süreç içindeki işlevlerinin görülmesine yetmektedir (Ataünal, 2003,58; Schunk, Zimmerman, 1998,46; Özer, 2002,30).

Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen

Öğretimsellik boyutunda, bireysel öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenin payı oldukça büyüktür. Öğretme, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve yönlendiren dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi işidir (Senemoğlu vd., 2001,18). Bu süreç sonunda öğrenci, öğretmenin sunduğu öğretim değişkenleri ile yeni yaklaşımlar doğrultusunda değişecektir. Öğrenci tüm duyuları-

nı öğrenme için kullanmayı öğrenecek ve kendi bilgisini kendi üretme becerisini kazanacaktır. Öğretmen ise, öğretim ortamında sunduğu strateji kazanımına dönük taktikleri ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmasına yardımcı olacak yönlendirmeleri organize edecektir (Özçelik, 1992; Vural, 2005). Öğrenme ortamlarına göre şekillenen bu öğrenme sistemi, sınıfta öğrenci başarısını etkileyen başlıca faktörlerin ana hatlarını çizen didaktik bir çerçevedir.

Kişisel anlamlandırma süreçleri içinde işleyen ve belli bir desen içinde süregelen bu tür öğrenme, kullanılan yöntemlerle hareket sahası bulabilmektedir. Kişiye özgü geliştirilen bu kişiye özgü yöntemler (tactics) aslında, benimsenmiş öğrenme stratejisinin iş üzerindeki etkinliğinin yönünü göstermektedir. Aynı zamanda bireysel öğrenme eğilimlerini de belirleyen bu taktikler, öğrencilerin kullanacağı stratejideki yöntemsel amaca uyumlu bir şekilde işlenebilmektedir (Talu, 1997,6). Bu işlenişin sistemli bir şekilde sürmesi, öğretilecek öğrenme stratejilerinin, farkında olunmasını gerektirmektedir. Çünkü sınıfta konulara uygun hangi stratejilerin ve nasıl kullanılacağının anlaşılması, bireysel öğrenme yaşantılarının özünü oluşturmaktadır. Karşılıklı sınamalara ve bireysel beklentilere dayalı bu süreç, kişinin kendiliğinden öğrenme yaşantılarına bir yön vermesini gerektirmektedir (Schunk, Cox, 1986,201). Bu sistem içinde öğrencilerin kullanacağı öğrenme stratejileri, özgün öğrenme dizgesinin eylemsel dışa vuruk yansımaları olmaktadır. Öğretmenin bu yansımalara göre hareket etmesi ve belli taktiksel yönlendirmeler geliştirmesi, bireysel öğrenmelerin yönetimi olan öğrenme stratejilerinin farkında olunması ve bilinçli olarak öğretimi ile kendini göstermektedir. Öğretmenin, öğrenme stratejilerinden ve stratejilerin öğretiminden haberdar olması, aslında, öğrenciye aktardığı her verinin (tactics) öğrenence anlamlandırılarak onun öğrenme yaşantılarında anahtar rolü oynaması anlamına gelmektedir (McNeil, 1971,143). Burada öğretmen, öğrenme stratejileri ile öğrenenler arasında kurulacak ilişkide köprü durumundadır. Öğrenme stratejilerinden haberdar olan öğrencide, hangi konuda hangi stratejileri kullanacağını öğretmeninden öğrenebilmeli, kendince işlerliğini kanıtlamış stratejileri aktif olarak kullanabilmelidir (Sünbül, 1996,18; Goldsmith, Johnson, Acton, 1991,303). Özellikle, ilköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini, büyük ölçüde, (%62) öğretmenlerinden öğrendikleri (Güven, 2004) bilinmektedir. Öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ve öğretimi hususundaki farkındalıkları ve konu ile ilgili bilgileri bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenin kontrolünde gerçekleşecek bu planlı süreç, öğrenme stratejilerinden haberdarlığı ve öğrenme çevresini buna göre yapılandırmayı gerektirmektedir (Schmeck, 1988,338). Öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrencilere bu yönde model olmaları, kullanılacak stratejilerin farkına varılarak kullanılması ve süreç içindeki öğrenme işlevlerinin daha iyi görülmesini sağlamaktadır (Schunk, Zimmerman, 1998,46).

Sonuç

Sonuç olarak; öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için, kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeteneği kazanmaları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken, öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl stratejik düşüneceklerini ve öğrenmelerini nasıl organize edebileceklerini öğretmeyi içermektedir.

Bunun yanında öğrenenin öğrenmeyi kendince üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için öğretmen ve diğer kaynakların bunu sağlayıcı nitelikte sistemli bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Kurumsal eğitim süreçlerini oluşturan her bir öğe, öğrenmeyi bireysel anlamda merkezileştirme yolu ile yeniden yapılandırılmalı ve alt sistemler arası ilişki bir bütünlük arz etmelidir. Yöntemsel açıdan bunun gerçekleştirilmesi, öğrenme süreci içinde öğrenme stratejilerinin işe vuruklaştırılması ile kendini gösterecektir. Bu nedenle, öğrenme stratejileri gibi pek çok önemli değişkende yeni anlayışlara uygun bir şekilde planlanmayı ve yürütülmeyi beklemektedir. Bunun için öğretmenlerin geleneksel öğretim anlayışından sıyrılıp, tamamiyle bireysel öğrenmelerin yönetimini içeren bir anlayışla öğretim vasıflarını yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir. Daha mikro anlamda, bu yönde eğitim almaları, kendilerini güncellemeleri ve yeniliklere açık bir alt yapıyla donanık olmaları beklenmektedir.

Kaynakça

Arends, R. I. (1986). **Classroom Instruction and Management.** The McGraw-Hill Companies, Inc., NewYork.

Ataünal, A. (2003). **Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?,** MEB. Vakfı Yayınları:4, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). **Duyuşsal Davranış Eğitimi.** Nobel Yayınları, Ankara.

Bağcı, N. (2003). Öğrenme sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. <**Milli eğitim dergisi,** *159.http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/bağcı.htm >(2004, Ağustos 11).*

Derry, S. J., ve Murphy, D. A., (1986). **Designing systems that train learning ability: From theory to practice**. *Review of Educational Research,* 56, 1-39.

Duman, B. (2002). Küreselleşme sürecinde öğrenme-öğretme nasıl yapılmalıdır? **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** *9(9),* 40-55.

Goldsmith. E. T., Johnson, J. P., ve Acton, H. W. (1991). Assessing Structual Knowledge. *Journal of Educational Psychology,* 83 (1), 88-96.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.* **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları**: 91, Eskişehir.

Henderson, P. (1989). *Promoting Active Learning*. National Extension College Published, Inc., Cambridge.

Hume, D. (1998). **İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma.** (Çev. Serkan Öğdüm), İlke Yayınları, Ankara.

Jones, M. G., Carter. G., ve Rua, J. M. (1999). Children's concepts: tools for transforming science teachers knowledge. *Science Education,* 83(5), 545-557.

Knowles J. G., ve Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies Through Personal Histrories in Preservice Teacher Education. *Teachers College Record,* 93(1), 87-113.

Koç, G. (2000). Öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrenciyi merkeze alma konusunda karşılaşılan güçlükler. **Gazi Üniversitesi Meslek Eğitim Dergisi,** *2(3), 13-25.*

Mayer, E. R. (1992). Cognition and Instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology,* 84(4), 405-412.

Mayer, R. E. (1988). *Learning Strategies: An overview Learning and Study Strategies*. C. E., Weinstein, E. T., Goetz ve P. E., Alexander. (Editörler), Academic Press, NewYork.

Mcneil, J. (1971). *Toward Accountable Teachers*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., NewYork.

Nisbet, J., ve Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Routledge Education Books, NewYork.

Oğuz, O., Oktay, A., ve Halis, A. (2001). *21. yy.'da Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Sedar Yayıncılık, İstanbul.

Özçelik, D. A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. ÖSYM yayınları, Ankara.

Özden, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Yayınları, Ankara.

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (1), 17-32.*

Öztürk, B, (1995). **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Pinter, R. (1991). **Eğitim Psikolojisi**. (Çev. S. Akdeniz), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Pressley, M., Harris, R., K., ve Guthrie, T., J. (1992). *Promoting Academic Competence and Litaracy in School.* Academic Press, Inc., California.

Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles.* Plenium Press, NewYork.

Schunk, H. D., ve Cox, D. P. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology,* 78, (3) 201-209.

Schunk, H., ve D. Zimmerman, J. B., (1998). *Self-Regulated Learning.* The Guilford Press, New-York.

Senemoğlu, N., Gömleksiz, M., ve Üstündağ, T., (2001). **Öğrenmenin Oluşumu**. MEB. Yayınları, Ankara.

Sternberg, J. R. (1994). Comments on multiple intelligences, the theory in practice. *Teachers College Record,* 95(4), 561-569.

Sünbül, A. M. (1998). **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şahinel, S. (2002). **Eleştirel Düşünme**. Pegem Yayınları, Ankara.

Talu, N. (1997). **Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ülgen, G. (2004). **Kavram Geliştirme**, Nobel Yayınları, Ankara.

Vural, B. (2005) **Öğrenci Merkezli Eğitim, Çoklu Zeka**, Hayat Yayınları, İstanbul.

Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies.* Handbook of Research on Teaching. Macmillan Company, NewYork.

Wittrock, C. M. (1986). *Student's Thought Processes.* Handbook of Research on Teaching. Macmillan Company, NewYork.

Yeşildere, S., ve Türnüklü, E., B. (2004). Matematik öğretiminde oluşturmacı değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16, 39-49.*

THE LEARNING STRATEGIES'S INSTRUCTION AND TEACHER

Nida BAYINDIR*

Abstract

Learning to learn is a very important component of effective learning and it includes learning strategies. Students need to learn and use learning strategies for effective learning in schools. To gether with new curriculum, the learning strategies instructional approach has been emphasized as a mean of incresing the academic performance of normally achieving students as well as students who are at risk for academic failure. This instructional approach, in which the focus is teaching students 'how to learn and how to solve problems' has strong validity. Indeed, learning strategy instruction has been touted as an appropriate and potentially powerful response to these demands. İn the search, had been discuss of the learning strategies reason why reorganisation with new curriculum and some suggestions have been put forward for teacher.

Key Words: Personal learning, learning strategies, the learning strategies's instruction

* Asist. Prof. Dr.; Dumlupinar University, Faculty of Education

OKULLARDA AKRAN TEMELLİ UYGULAMALAR

Aslı TAYLI*

Özet

Akran yardımcılığı, çeşitli alanlarda ve değişik yaş gruplarında önleme, müdahale ve soysal destek amaçlı kullanılan, belli bir eğitimden geçmiş profesyonel olmayan kişilerce, toplumda ihtiyacı olan diğer kişilere verilen hizmetlerin genel adıdır. Çeşitli alan ve ortamlarda başarıyla uygulanmakta olan akran temelli uygulamaların neredeyse en yaygın uygulamaları eğitim ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada okullarda uygulanan akran yardımcılığı uygulaması genel olarak tanıtılacak, ardından akran yardımcılığı uygulama türleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Bu bağlamda ele alınacak program türleri, akran öğreticiliği (peer tutoring), akran eğiticiliği (peer education), özel arkadaşlık (special friend),, akran danışmanlığı (peer counseling), akran arabuluculuğu (peer mentoring) ve akran destek gruplarıdır (peer support groups).

Anahtar Sözcükler: Akran yardımcılığı**,** akran yardımcılığı türleri, akran öğreticiliği, akran eğiticiliği, akran arabuluculuğu, akran yolgöstericiliği

GİRİŞ

Akran yardımcılığı bir önleme, müdahale ve sosyal destek sistemi uygulamasıdır. Profesyonel olarak ruh sağlığı hizmeti vermeyen kişilere belli bir eğitim programı aracılığı ile genel olarak danışmanlık beceri ve tutumlarının, özel olarak ise yardım becerilerinin öğretilmesi ve kazandırılmasıdır. Meslekten olmayan kişilere hem yardım, hem de iletişim becerilerinin kazandırıldığı bu uygulamada bireyler resmi ya da gayri resmi koşullarda bu becerilerini başka insanların sorunlarını azaltma ya da çözümleme amacıyla kullanmaktadırlar (Tobias & Myrick, 1999).

Akranların yardımlarından yararlanmayı esas alan uygulamalara bir çok alanda ve bir çok yaş grubunda rastlanmakla birlikte ağılıklı olarak okul ortamında gözlenmektedir. Okullarda akranlardan yardım amacıyla yararlanılması fikri, ABD'de 1960'lı yılların sonlarında okul ortamında giderek artan uyuşturucu kullanma, ergen intiharları, silah kullanma, depresyon ve okulu bırakma gibi sorunlara çözüm olarak geliştirilmiştir (Tindall, 1995). Bir yandan eğitimin kalitesinin artırılması, diğer yandan sorunların azaltılmasını hedefleyen bu çalışmalar eğitimsel bir gelişme olarak görülmüş ve 1970'li yıllar boyunca artarak devam etmiştir (Myrick & Erney, 1985). Akranların desteğiyle yürütülen önleyici çabalar 1980'li yıllara gelindiğinde göreceli olarak yeni bir harekete dönüşmüştür. 1980'lerde ortaya çıkan akran destek programları akranların bir koç, lider, danışman, öğretici ve yardımcı olarak kullanılmasını içeren daha geniş bir örneklem sunmuştur (Tindall & Salmon-White,1990).

Okullarda akranların gücünden yararlanmayı amaçlayan ve okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin işlevini genişleten ve güçlendiren bu uygulamanın çeşitli

* Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

örneklerine değişik amaçlarla sıkça rastlanır olmuştur. Sigarayı bırakma ve sigara kullanım oranını azaltma (Carty ve ark., 2000; De Vault & Atienza, 1991), HIV/ AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda bilinçlendirme (Babadoğan, 2002; Shuguang, Van de Ven, 2003), kırsal kesimdeki dar gelirli ailelerin çocuklarının öz güvenlerini artırmak ve yaşamla baş etme becerilerine olumlu katkılar sağlama (Walsh & Jahnson, 1996) amacıyla hazırlanan programlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, okul ortamındaki hizmetlerden daha az yaralanan etnik gruplara bağlı öğrencilere (Garman & Mortensen, 1997; Stokes ve Ark., 1988), ortaokul öğrencilerinin sorunlarla baş etmesi ve liseye hazır olması amacını güden uygulamalarda (Chimes, 1990), kariyer farkındalığı ve bilinçli meslek seçimine yardımda bulunmaya (Yorke & Stewart, 1990), suçlu gençlerde (Beitel, 1997), öğrencilerin günlük yaşam stresleriyle baş etmelerini sağlamak amacıyla (Wassef, Mason, Collins, VanHaalen, 1998), ihtiyacı olan öğrencilerin profesyonel yardım almaya güdülenmesi amacıyla (Tanaka & Reid, 1997), sorumluluk duygusunu dolayısıyla akademik başarının artırılması (Taylı, 2006), okul zorbalığını önlenmesi (O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999) amacıyla gerçekleştirilmiş program örnekleri bulunmaktadır. Başka çalışmacılar ise, davranış problemleri olan öğrencilere yönelik uygulamalarla (Nelson & Smith, 1995; Tobias & Myrick, 1999; Wassef & Mason, 1996; Gable & Arllen, 1995) boşanmış ailelerin çocuklarına (Sprinthall & Hall, 1992) destek ve yardım vermeyi amaçlayan programlar planlanıp gerçekleştirilmiştir.

Akran danışmanlığı uygulaması başlangıçta çeşitli kesimlerden dirençle karşılaşmıştır. Aileler çocuklarına başka bir çocuğun danışmanlık yapmasına karşı çıkmıştır. Aynı yaş ve deneyimde bir öğrenciden profesyonel bir yardımı beklemenin uygun olmayacağında ısrarlı olmuşlardır. Aslında danışmanlarda uygulamaya sıcak bakmamışlar ve uzun bir eğitimden sonra yaptıkları mesleklerini, az bir eğitimle öğrencilerinin yapmasını uygun bulmamışlardır (Myrick, Higuland ve Sabolla, 1995).

Akran yardımcılığı profesyonel anlamda bir danışmanlık hizmeti değildir. Psikolojik yardım becerilerini artıracak, kişilerarası iletişim bilgi ve becerilerini temel alan bir eğitim ve uygulamayı içermektedir. Eğitim süresince programın amacına bağlı olarak, yardım ilişkisinin doğası, iletişim becerileri, akran yardımcısı rolleri ve basit müdahale programları öğretilir. Böylece birey başkalarının düşünce ve duygularını anlamasını kolaylaştırarak, problemini çözmeye ve sorumlu davranmaya teşvik etmiş olur. Bu anlamda akran yardımcılığı arkadaşlık beklentilerini ve arkadaşlık rollerini içerir (Carr, 1988).

Akranların gücünden yaralanmayı amaçlayan akran yardımcılığı uygulamalarının okullarda çok değişik örneklerini görmek mümkündür. Akademik başarısı düşük ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilere akranları tarafından verilen akran öğreticiliği (peer tutoring), AIDS gibi bazı özel konularda diğer öğrencilerin bilinçlenmesini amaçlayan akran eğiticiliği (peer education), sorunları olan ve kendi yaşıtlarından biriyle bu sorununu paylaşmayı tercih edenlerle gerçekleştirilen birebir görüşmeleri tanımlayan akran danışmanlığı (peer counseling), büyük sınıfların küçük sınıflara ya da eski öğrencilerin yeni gelen öğrencileri işleyiş ve temel bilgiler konusunda destekledikleri akran yolgöstericiliği (peer mentoring), yurtlarda öğrencilerin ihtiyacı olan bilgileri alması ve gerekli bağlantıları kurması için konaklama(yurt) danışmanlığı (resident counseling), yalnız ve dışlanmış öğrencilere destek vermek ve arkadaşlık becerilerini geliştirmesine yardım etmeyi amaçlayan özel arkadaşlık (special friend), yeni gelen öğrencilerin ortama alıştırılmasında(oryantasyon) ve çeşitli

projelerde okul psikolojik danışmanına yardım etmeyi amaçlayan danışman yardımcılığı ya da, akran liderliği (Peer leader), okul ortamındaki basit çatışma durumlarında arabuluculuk yapan ve sorunun yapıcı yollarla çözülmesini sağlamayan akran arabuluculuğu (peer mediation) gibi bir çok seçenek bulunmaktadır (Beitel, 1997)

1970'li yılların ortalarında akran kolaylaştırıcığı (peer facilitator) oldukça popüler bir kavram olarak literatürde kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram, akran danışmanlığı, akran yardımcılığı, akran liderliği, akran yol göstericiliği (mentoring), akran arabuluculuğu, akran öğreticiliği (tutoring) gibi uygulamaların tamamı için kullanılmıştır. Akran yardımcılığı (peer helper) günümüzde en çok kullanılan uygulama adıdır. Myrick ve Erney'e (1985) göre akran danışmanlığı kavramı derin sırları, özel konuşmaları ve uzmanca tavsiyeleri çağrıştırdığı için daha tehdit edici algılanmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin bir otorite değilde bir yardımcı gibi algılanmasına imkan veren akran yardımcılığı ya da akran kolaylaştırıcılığı teriminin kullanılması uygun olacaktır. Gerçekte de akran kolaylaştırıcılığının özü öğrencilerin kendileri hakkında düşünmesini, duygularını açıklamasını, karar almasını kolaylaştırmaktır. Tanaka ve Reid'e (1997) göre ise akran danışmanlığı terimi öğrencilerin olduğundan daha profesyonel algılanmasına neden olduğunu ve bununda akran yardımcılığı hizmeti veren öğrenciler açısından istenilen bir şey olmadığını, öğrencilerin bundan dolayı kendileri ve arkadaşları için hiç de sağlıklı olmayan bir şekilde sınırlarını zorlamaya yol açtığını savunmaktadır. Ülkemizde yapılan uygulamalarda ise akran danışmanlığı (Aladağ, 2005) akran rehberliği (Pehlivan, 2004) akran dayanışması (YÖRET Vakfı) gönüllü arkadaş ekibi (Nazlı, 2003) gibi adlandırmalara gidildiği görülmektedir. Adı ne olursa olsun belli bir eğitim ve süpervizyon aracılığıyla öğrencilerin akranlarına yardım etmesi çağdaş gelişimsel rehberlik programı içerinde önemli bir yere sahiptir.

Akran temelli uygulamalara başlama nedenlerinden birisi de okul psikolojik danışmanlarının azlığı ve okullarda danışman başına düşen öğrenci sayısının çok olmasıdır. Böyle bir durumda danışanlar ortalama öğrenciyi temel almakta ve sıradışı durumları gözden kaçırmaktadır (Foster-Harison, 1995). Genellikle doğrudan okul danışmanlarının sorumlu olduğu akran yardımcılığı uygulamaları çeşitli açılardan danışmanlık uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, akran danışmanlığı danışman- öğrenci oranının yüksekliği nedeniyle okul danışanının zamanını, enerjisini ve diğer kaynakları eşzamanlı, etkili ve yeterli kullanmasına imkan vermektedir. Yine akran yardımcılığı uygulamaları aracılığıyla danışmanlık servisinin etkisi ve ulaştığı öğrenci sayısı artmakta ve risk altındaki öğrencilerin ihtiyacı olan ilgi ve rehberliği diğer öğrenciler sunmaktadır. Bu sayede psikolojik danışmanlar, zaman ayırmak zorunda olduğu diğer işlere daha çok zaman ayırma fırsatı bulmaktadır. Son olarak akran yardımcıları profesyonel okul danışmanları ile hizmet ettikleri arkadaşları arasında köprü görevi görmektedirler (Frenza, 1985; Tobias & Myrick, 1999).

Okul psikolojik danışmanlarının yoğun yükü ve ulaştığı öğrenci sayısının yetersiz olması gerekçesinin dışında akranların işleyişe katılmalarının başka gerekçeleri de vardır. Öncelikle öğrenciler akranlarından daha fazla etkilenmekte ve akranlarının uygulamalarına daha fazla pirim vermektedirler. Akranlar günlük yaşam içerisinde arkadaşlarıyla daha fazla bir arada olmakta, birbirlerine daha kolay ulaşabilmekte, benzer yaşantılardan geçmekte ve birbirlerini daha kolay anlayabileceklerine inanmaktadırlar. Yine çalışmalar akranların yaşıtlarına karşı daha etkili rol modelleri olduklarını göstermektedir. Bir diğer neden ise, uygulamaya katılan öğrencilerin yaşam

boyu gerekli olan iletişim ve yardım becerileriyle donatıldığı, uygulamadan doyum elde ettiği, özgüven, empati, duyarlılık gibi özellikleri geliştirme açısından oldukça olumlu bir kazanımla ayrıldığını gösteren çalışmaların varlığıdır (Myrick & Folk, 1991; Sturkie & Phillips, 1994; Tindall, 1995; Tindall & Salmon-White; 1990a).

Günümüzde ergenlerin yoğun sorunlar yaşamakta olduğu bildirilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan istatistikler, her dört ergenden birinin lise eğitimini bıraktığını, her 90 dakikada bir ergenin intihar ettiğini, her on ergenden dördünün hamile kaldığını, lise öğrencilerinin % 49'unun alkollü araç kullandığını, 110 bin ortaokul öğrencisinin haftada en az bir kez sarhoş olduğunu göstermektedir (Scott, 1988).

Akran yardımcılığı uygulamaları "Sosyal Ağ" kuramına ve "Sosyal Öğrenme Kuramına" dayandırılmaktadır (France & McCormik, 1997). Ayrıca bu kuramların yanı sıra Davranışçı Yaklaşımın prensiplerini temel aldığını savunan araştırmacılar da vardır (Beitel, 1997). Sosyal Öğrenme Kuramına göre, insanlar toplumdaki diğerlerini gözleyerek ve birbirlerinin davranışlarını taklit ederek öğrenmektedir. Ergenlik döneminde arkadaş onayına olan ihtiyaç artmaktadır. Arkadaşlar olumlu ya da olumsuz davranışların sergileyeni ya da teşvik edeni olabilmektedirler. Scott'a (1988) göre okullarda % 20 oranında pozitif lider, % 20 oranında negatif lider ve % 60 oranında bunları izleyen kişi bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının temel doğrularına göre yeni davranışlar model olmayla öğrenilmektedir. Toplumun gücü büyük ölçüde bireylerin gücüyle bağlantılıdır anlayışıyla eğitim almış akran yardımcıları birer pozitif lider gibi çalışacaklar ve okuldaki akran katılımı oranını pozitif katılımdan yana çevireceklerdir. Kendileri ve başkaları için sorumluluk alan bu öğrenciler, arkadaşlarını olumlu davranışlar sergilemeleri yönünden cesaretlendiren birer rol modeli olacaklardır ve "insanlar birbirlerine yardım etmelidir", "birbirlerinin iyi oluşunu desteklemelidir" gibi temel değerlerinin öğretilmesini sağlayacaklardır (Adamson, 2004). Sosyal ağ teorisi ise toplumun bir sistem olduğunu ve kendi içinde bağlantılı birçok alt sistemlerden oluştuğunu, okullardaki akran yardımcılarının doyum verici destek ağları kurmak suretiyle toplumdaki kaynakları faydalı bir şekilde kullanma konusunda "katalizör" görevi göreceğini kabul eder (France & McCormick, 1997).

Okul iklimi, belli bir andaki okul çalışanlarının ve öğrencilerin okul ortamına ilişkin hissettikleri duyguların tümü olarak tanımlanmaktadır. Okula ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların duyguları olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir. Okul ortamının öğrenmeyi destekleyici, iyi organize edilmiş ve güvenli bir ortam olarak algılanması bütün eğitim ortamları için ideal bir tablo olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin rahat ve destekleyici bir çevre olarak algıladıkları okul ilkimi atmosferi, etkili öğrenme ve öğretmeyi desteklediği gibi öğrencilerin pozitif davranış ve tutumlarını da etkilemektedir (Peterson & Skiba, 2001). Amerika'da "Pozitif Gençlik Gelişimi" adıyla projelendirilen çalışmalar, destekleyeci okul iklimi oluşturmak suretiyle her öğrencinin eşsiz yeteneklerini ve potansiyelini uzun vadede ortaya çıkarmayı ve böylece tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemektedir (Damon, 2004). Bu programların öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel, davranışsal ve ahlaki yeterliliğe ulaşılmasını teşvik etme, psikolojik dayanıklılık, özyeterlilik, yaşam hedefini belirleme, pozitif bir kimlik kazanma, geleceğe inanma, pozitif davranışların farkında olma, yardımseverliğin teşvik etme, özgeci davranışlar için fırsat yaratma ve manevi yönü güçlendirme gibi hedefleri vardır. Akran yardımcılığı programlarının tamamını bu bağlamda değerlendirmektedir (Catalano, Berglund, Ryan & Lonckzak,

2004). Önleyicilik ve geliştiricilik işlevleri olan bu programlar aynı zamanda karakter eğitimi programları olarak kabul edilmektedir (Park, 2004).

Öğrencilerin okul ortamındaki işleyişe katılması tüm öğrenciler açısından olumlu değerlendirilmektedir. Özellikle kalabalık okullarda öğrencilerin kendilerini yalnız hissettiği, kendileriyle ilgilenecek kimse yok diye düşündükleri ve okul ortamını dostça, rahat edecekleri bir ortam gibi algılamadıkları ifade edilmektedir (Myrick & Folk, 1991). Akran yardımcılığının en temel amaçlarından birisi de öğrencilerin birbirlerine yönelik pozitif tutumları artırmak, başkalarına saygı ve destek içeren bir iletişimi benimsemelerini sağlamaktır. Yardım becerilerinin öğretilmesinin olumlu sosyal (özgeci) davranışları artıracağı ve bu durumun etkileşimli bir şekilde artarak, uygun modellemelerle ve bilinçlendirmelerle olumlu akran baskısının oluşturulacağına inanılmaktadır (Foster-Harrison, 1995; Sturkie & Phillips, 1994). Olumlu akran kültürü yaratmak öğrencilerin güven içinde oldukları, birbirlerine saygı, destek ve kabul içeren bir yaklaşımla yaklaştıkları bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayede öğrenciler birbirlerine ve okula daha güçlü bağlanmakta, daha pozitif bir tutum benimsemekte, daha sağlıklı akran ilişkileri kurmakta ve olumsuz davranışların oranı azalmaktadır (Adamson, 2004). Naylor ve Cowie (1999) ise, yapmış oldukları geniş çaplı taramalarında, okullardaki akran temelli uygulamaların, okullarda destekleyici pozitif iklim yaratmaya katkısı olduğunu göstermişlerdir. Blumberg'e (1986) göre ise bir okulda uygulanan akran danışmanlığı ve akran öğreticiliği uygulamaları değişim ve gelişim için itici güç olmaktadır. Böylesi bir program öğrencilerin ihtiyaç duydukları yardımı ivedilikle yerine getirirken, öğrencilerin okul programlarına pozitif katılımını da artırmaktadır.

Destekleyici ve tüm okulu kapsayan uygulamaların olumlu kazanımlarının yanı sıra önleyicilik işlevi de bulunmaktadır. Psikoloji biliminde gelinen nokta, sorunların azaltılması ve onarılması mantığından, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi anlayışına ya da psikolojik sağlıklılığı koruyucu olan pozitif nitelikleri artırmayı hedefleyen geliştiricilik işlevinin öne çıkması gerektiği şeklindedir (Korkut, 2004). Pozitif psikoloji olarak da tanımlanan bu akım yaşam doyumu, iyi oluş, mutluluk, umut ve iyimserlik gibi daha genel aynı zamanda daha öznel duygular üzerinde durmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Akran yardımcılığı uygulamalarının olumlu psikolojik özelikleri artırdığını ve dolayısıyla koruyuculuk işlevini yerine getirdiğini gösteren çok sayıda uygulama vardır. Yine akran yardımcılığı uygulamasının önleyicilik işlevi de söz konusudur. Boluton ve Arkadaşları'na (1999) göre, öğrencilerin aralarında güçsel dengesizliklerin olması ve bazı öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından taciz edilmesi gözardı edilen ve gelişimsel sürecin bir parçası olarak görülen bir durum olagelmiştir. Akran zorbaları denilen bu öğrencilerin özelikle daha zayıf ve silik pozisyonlardaki öğrencileri sözel, fiziksel, duygusal yönlerden taciz etmesi esasına dayanan bu durum son yıllarda sıkça araştırılan bir sorundur (Boulton & ark., 1999; Hunter & Boyle, 2004; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999).

Akran zorbalığı sorunu ülkemizdeki okullarda da yaşanmaktadır (Güvenir, 2004). Pişkin (2003) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan sınıflara devam etmekte olan 1154 ilköğretim okulu öğrencisinin ilettiği bilgilere göre, öğrencilerin % 34'ünün fiziksel zorbalığa, % 29'unun sözel zorbalığa, % 21'inin dolaylı zorbalığa "(izolasyon) ve % 11'inin eşyalarına zarar verilmek suretiyle zorbalığa uğradıkları ortaya konmuştur. Kapcı (2004) tarafından yapılan, ilköğretim 4. ve 5. sınıfa gitmekte olan öğrenciler arasındaki akran zorbalığının yaygınlığı-

nın araştırıldığı bir çalışmada, öğrencilerin % 40'ı bir şekilde akran zorbalığına maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Akran zorbalılığının önlenmesi konusunda, alternatif çözüm önerilerinin başında akran yardımcılığı uygulamaları gelmektedir. Okul sistemi içinde zorbaca davranışlara göz yumulmayacağı mesajı, öğrencilerinde katılımıyla daha güçlü verilmektedir. Bu yolla, zorbalığa maruz kalmayan diğer öğrencilerde, akran zorbalığına dair farkındalık kazandırılmaktadır. Akran yardımcıları ve onların ulaştığı arkadaşları doğal savunucular olarak, genelde yalnızlardan oluşan kurbanlara destek olma ve arkadaşlık etme görevini üstlenmektedirler. Bu uygulamaların neredeyse tamamında, tüm okulun katılımcı olması sağlanmıştır. Akran yardımcılarının bir savunucu ve arkadaş olarak katıldıkları süreçteki en önemli kazamın, bakım ve destekleyiciliğin ön plana çıkmasıyla değişen okul iklimi olmuştur. Diğer kazançlılar ise akran yardımcılarının arkadaşlık hizmeti verdiği kurban öğrencilerdir. Bu sonuçlar okul zorbalığına yönelik "arkadaşa sahip olmak koruyucudur" tezini bir kez daha desteklemiştir (Boulton ve ark., 1999).

Akran Yardımcılığı Uygulamalarının Sınırlılıkları

Bir çok olumlu sonuca rağmen akran yardımcılığı uygulaması da bazı sınırlılıkları içermektedir. Bu konuda yazan bazı araştırmacılara göre akran danışmanlığı uygulaması kristal bir balona benzetilmektedir. Çok iyi bir eğitim ve etik kuraların çok iyi kavranamadığı ve yetişkin süpervizyonunun çok iyi sağlayamadığı durumlarda ciddi problemler yaşanma ihtimalini de beraberinde getirmektedir (Sturkie & Phillips, 1994). Ancak toplumsal yapı içerisinde, dolayısıyla okullarda sorunların artmasının sonucunda ortaya çıkan uygulama, danışmanlardan toplum sistemi içindeki rollerini yeniden değerlendirmelerini, kendilerini yeniden eğitmelerini ve rollerini yeniden kurmalarını talep etmektedir.

Akran yardımcılığı uygulamalarının bir diğer zorluğu böyle bir programın çok kolay ve ucuz bir yol olmamasıdır. Dolayısıyla akran temelli uygulamalar, okul danışmanlık servisinin kolay alternatiflerinden biri değildir. Bu uygulamalar, bazı temel becerileri, yetişkin desteğini, etkili bir süpervizyonu gerektirir. Fakat, karmaşık psikososyal ve duygusal problemlerle baş etmede oldukça etkili olan ve etkisi uzun vadede ortaya çıkabilecek bir uygulamadır (Turner, 1999).

Bir diğer sınırlılık ise, son 30-35 yıldır uygulanmakta olmasına rağmen, akran temelli müdahale programlarının yine de tam istenilen noktada bulunmamasıdır. Okul danışmanlarının akran temelli uygulamalara niye isteksiz yaklaştıklarının araştırıldığı bir çalışmada danışmanlar,bu konuyu (akran temelli uygulamaları) yeterince iyi bilmediklerini, öğrencileri eğitecek ve süpervizyon verecek kadar yeterli zamanlarının olmadığını, öğrencileri bu konuda eğitme ve süpervizyon verme konusunda yeterince donanımlı olmadıklarını düşündüklerini, böyle bir program için yönetici ve öğretmenler tarafından yeterince desteklenmediklerini iletmişlerdir (Walker, Avis, 1999).

De Rosenroll ve Dey'e (1990) göre ise bir çok okul danışmanı akran temelli uygulamalarda kendilerini sorumlu hissetmektedirler ancak, programı koordine edecek zaman ve enerji konusunda çekinceleri vardır. Yine araştırmacıya göre okul danışmanları bu sorumluluğu almayı kabul etse bile, okul yöneticileri, onların diğer zorunlu görevlerinin önüne bu sorumluluğu almalarına istekli değildir. Danışmanlar da, bu uygulamanın bazı parasal ve insan kaynağı gibi sorunları yüzünden diğer uygulamalarında engelleyici bir rolünün olmasından çekinmektedirler.

Thompson'a (1996) göre okul ortamında yürütülen akran temelli uygulamaların okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmesi gerekmektedir. Ancak danışmanlar hiçbir zaman akran temelli müdahale programlarının, okulda uygulanmakta olan genel gelişimsel danışmanlık programının önüne geçmesine izin vermemelidirler. Bu programların, okul ortamını olumlu yönde destekleyen, danışmanların uygulamalarını genişletmek için kullandıkları müdahale yöntemlerinden sadece biri olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

OKULLARDA UYGULANABİLECEK AKRAN TEMELLİ UYGULAMA TÜRLERİ

Akran yardımcılığı akran temelli uygulamaların tamamına verilen şemsiye bir isim olarak kullanılmaktadır. Bu aşamada akran yardımcılığı adı altında uygulanabilecek program türleri daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Akran Öğreticiliği (Peer Tutoring)

Akran öğreticiliği (tutoring) belki de akranların akranlarına yardım ettiği en eski uygulamalardan biridir ve yıllardan beri kullanılmaktadır (Bowman, 1986). Daha çok ilköğretim yılları boyunca, başarılı ve başarısız öğrencilerin eşleştirildiği ve başarılı öğrencinin başarısız öğrenciye akademik başarısızlığını azaltması konusunda yardım ettiği bir uygulamadır. Bazı eleştirilere rağmen özellikle 3. sınıftan itibaren sıklıkla uygulanmaktadır. Bu uygulama ile, öğrenirken yardım almaya, öğretmen desteğine daha çok ihtiyaç duyan öğrencilere gereken yardım sunulmaktadır. Böylece öğrencinin karamsarlığa kapılması, kendini aptal, başarısız ve cesareti kırılmış hissetmesi önlenmeye çalışılmaktadır. Bu öğrencilere arkadaşlarının vereceği destek, bilgilendirme ve paylaşım ile, öğrenmenin daha fazla bireyselleşmesi sağlanmakta, öğrencilerin okula ve okumaya karşı savunmalarını kırmak ve başarabileceğini göstermek hedeflenmektedir (Myrick & Folk, 1991).

Akran öğreticiliğinin bir diğer yönü ise, okul geneline yayılan uygulamalardır. Bu uygulamada, öğrenciler haftanın belli günlerinde, belli saatler arasında, önceden belirlenmiş bir yerde (örneğin kütüphane) ihtiyacı olan öğrencilere İngilizce, matematik, tarih ve kimya gibi bazı derslerle ilgili eğiticilik yapmaktadırlar. Aynı sınıf içerisindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin eşleştirildiği uygulamadan farklı olarak büyük sınıflardan başarılı ve gönüllü öğrencilerin tüm okula açık olan öğreticilik hizmeti sunması söz konusudur (Corn & Moore, 1992).

Akran öğreticiliği uygulaması, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve becerileriyle ilgili olarak yaşantılarını, düşüncelerini ve hissettiklerini konuşabildikleri için destekleyici bir sistem olarak da görülmektedir. Özellikle desin başlangıcında öğrencinin, diğer öğrenciyle rahatlatıcı kısa süreli bir sohbetin başlatılması, uygulamanın etkiliğini artırmaktadır (Lynn, 1986). Bu nedenle öğrencilere temel öğreticilik becerilerinin yanı sıra yardım becerileri de öğretilmektedir. Yine akran öğreticiliği sırasında, bir kişi elinden gelenin en iyisini yapabileceğine nasıl inandırılır, nasıl motive edilir ve nasıl cesaretlendirilir, bu öğrencilerle çalışırken başarısızlık durumunda ve karamsarlık anında nasıl yaklaşılır öğretilmesi gerekmektedir (Myrick & Folk, 1991). Araştırmalar akran öğreticiliği uygulamaları sayesinde akran öğreticinin de, öğrenenin de başarı, sorumluluk alma ve çaba harcama konusunda artan bir başarı grafiği yakaladığını göstermektedir (Myrick & Folk, 1991; Myrick, Higuland & Sabolla, 1995).

Akran öğreticiliğine (tutoring) hizmetinin verildiği bir uygulamadan, matematik, İngilizce, tarih, kimya gibi derslerden başarısız olan öğrencilere akranları tarafından eğitim verilmiştir. Uygulamanın sonucunda akran öğreticilerinin eğitim verdiği öğrencilerin % 43'ün akademik başarısı artmış, % 52'sinin başarısında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Araştırmacılar bu sabit başarı durumunu bile okuldan başarısızlık nedeniyle uzaklaştırılmaya engel olan bir yerini koruma olarak değerlendirmişlerdir. Uygulama sonunda öğretmenlerin gözlemsel değerlendirmelerine göre öğrencilerin dersteki ve okuldaki katılımı artmış ve okula ve çalışmaya karşı pozitif tutumları daha sıklıkla sergilemişlerdir (Corn & Moore, 1992).

Akran öğreticiliğinin gerçekleştirildiği bir başka çalışmada, anadili İngilizce olmayan göçmen çocujlarına dil öğretmeleri için planlanmıştır. Aynı çalışmada başka bir grup 30 saatlik iletişim, yardım ve öğreticilik becerileri eğitimini aldıktan sonra haftada beş kez gönüllü olarak kütüphanenin akran kaynakları biriminde çalışma saatlerinde çalışmıştır. Bu öğrenciler okula kayıtta ve oryantasyon sürecinde de aktif rol almışlardır.Böylece bu lisede, akran yardımcılığı uygulaması okulun gelişmesinde ve değişmesinde temel güç haline gelmiştir (Lynn, 1986).

Akran Eğiticiliği (Peer Education)

Akran eğiticiliği (peer education) ortaöğretim ve yükseköğetim aşamasında en çok tercih edilen akran temelli uygulamaların başında gelmektedir. Akranların, akranlarını yaşam dönemi itibariyle risk altında oldukları durumlar konusunda bilgilendirmeleri, rehberlik etmeleri ve uygun sorumlu davranış konusunda teşvik edici olmaları temeline dayanmaktadır. Ortaöğretim yılları, arkadaş etkisinin ya da baskısının en yoğun olduğu yıllar olarak kabul edilir. Bu nedenle çalışmalar genellikle ergenlik yılları sorunları ve bunu önlemeye yönelik tedbirleri içermektedir. Yine bu nedenle, ortaöğretimde ve yükseköğretimde akranların birbirlerini etkileyeceği ve eğiteceği bazı uygulamaya ağırlık verilmektedir. Ergen hamileliliği, AIDS'den korunma, sigara içme oranının azaltılması, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme, olumlu okul iklimi ve kabul edici çevre oluşturma, intihar, istismar gibi konularda bilinçlendirme, yas sürecine müdahale, yeme bozuklukları konularının ele alındığı yaygın çalışmalar mevcuttur (Tindall, 1995).

Yükseköğretim akran yardımcılığı uygulamalarının yaygın olarak kullanıldığı eğitim basamaklarından birisidir (Hatcher, 1995). Akran eğiticiliği ise üniversite aşamasında en çok tercih edilen akran temelli uygulama türüdür. Üniversite danışmanlık merkeziyle koordineli bir şekilde, sağlıklı yaşam programları, krize müdahale, çoklukültüre duyarlı programlar, kadın konuları, romantik ilişkide yaşanabilen zorlamalı cinsel ilişki (date rape), ergen hamileliği ve AIDS gibi problemlerle karşılaşmamak için alınacak önlemler akran eğiticiliği uygulaması yoluyla ele alınmaktadır. Akranların eğitim, bilgilendirme ve destek görevini sürdürdüğü durumların içinde, üniversite ortamındaki azınlıklara destek verme, dil öğrenmelerini sağlama ve danışmanlık servisinden daha çok yaralanmalarını teşvik etme amacını güden programlarda bulunmaktadır (Stokes & ark., 1988; Garman & Mortensen, 1997).

Smith ve Welchans (2000) tarafından yapılan bir çalışmada lise eğitimi almakta olan bir okulda okulun spor takımında olan atletleri akran eğiticisi olarak kullanılmıştır. İkili romantik ilişkilerde yaşanan ve karşı tarafın rızası olmaksızın sürdürülen cinsel saldırganlık ve tecavüz durumunda erkeğin sorumluluğu ve saldırı sonunda yaşanan olası duygusal sorunları ele alan eğitici bir çalışma yine kendi akran eğitim-

ciliği görevini üstlenen arkadaşları tarafından verilmiştir. Eğitim öncesinde bilgilendirme, kaynak temin etme ve sunuma hazırlanma da yetişkin desteği olmakla birlikte, öğrencilerin arkadaşlarının bilişsel ve duyuşsal seviyesine daha etkili hitap edebileceği varsayılmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda akran eğiticiliği uygulaması daha çok tercih edilen uygulamalardan biri olarak gözükmektedir. Özellikle tıp alanında sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Doğum kontrolü (Özcebe & Akın, 2003), meme muayenesi ve meme kanserinin erken teşhisi (Tuna, 2002) , sigara içme oranının azaltılması (Aslan, Dilek & Şahin, 2003) bunlardan bazılarıdır. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada akran eğiticileri, HIV/AIDS konusunda arkadaşlarını bilgilendirme görevini üstlenmişlerdir. Uygulama daha sonra Hacettepe Üniversitesi, AIDS Tedavi Araştırma Merkezi (HATAM) tarafından "Sosyal Bilimler Alanında Eğitim Gören Üniversite Gençliğinde HIV/AIDS'in önlenmesi: Akran Eğitimi" adıyla yayınlanmıştır. Babadoğan'ın editörlüğünde yayınlanan kitapta HIV/AIDS ile ilgili bilgiler, cinsel eğitim ve akran danışmanlığı konularının ele alındığı kısımlar vardır (Babadoğan, 2002). Uygulamaya katılan öğrenciler, uygulamanın gençlerin zamanlarını faydalı etkinliklerle geçirmesine güzel bir örnek olduğunu, akran eğiticisi olarak arkadaşlarıyla olan paylaşımlarından haz aldıklarını ve uygulama sayesinde iletişim becerilerinin arttığını iletmişlerdir (Çok ve diğ., 2003). Pehlivan (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, akranlara, üniversite sınavına hazırlanan kendi akranlarına sınav kaygısı ve sınav kaygısıyla baş etme yollarını öğretme görevi verilmiştir.

Taylı (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada lise eğitimine devam etmekte olan 22 öğrenci 30 saatlik eğitim programına tabi tutulmuş ve yaklaşık yarım dönem arkadaşlarına kişisel ve sosyal sorumluluklarının farkında olma ve üstlenme, kişisel sorumluluklarından biri olan akademik başarıyı artırma konusunda destek ve bilgi sunmuşlardır. Sonuçlar özellikle akran yardımcıları açısından üst düzey, hizmet alanlar açısından orta düzey bir kazanım ortaya koymuştur.

Özel Arkadaşlık (Special Friend)

Kendilerini okul ortamından kopuk, yalnız ve dışlanmış hisseden ve bir başkasının desteğine ihtiyacı olan öğrencilere akranları tarafından yakın yardım ve arkadaşlık ilişkisi sunulması esasına dayanmaktadır. Birçok öğrenci bir kimlik kazanmak ve ait olma ihtiyacını karşılamak ve kabul görmek için zamanın ve enerjisinin büyük bir kısmını harcamaktadır. Hatta bazıları olduğundan çok daha verici ve kendilerini arka plana atan bir tavır sergileyebilmektedir. Hatta oldukça popüler öğrencilerin davranışlarının altında yatan temel güdünüm bile, çoğunlukla başkalarından ayrı kalmama ve yalnızlık hissetmeme olduğu görülmüştür (Myrick, Higuland & Sabolla, 1995).

Özel arkadaş, bir başka desteğe ihtiyacı olan arkadaşıyla nasıl daha duyarlı bir dinleyici olacağı ve paylaşılan bilgileri özel bir itinayla saklayacağı konusunda eğitilir. Bu uygulama özel arkadaş olan akran yardımcısına, diğer öğrenciyle mutlaka derin bir bağlanma ve duygusal yakınlık oluşturmak zorunda olduğu mesajı vermemelidir. Bu arkadaşlığın sonunda bu gelişebilir de gelişmeyebilir de. Uygulama, birbirleriyle ilgili ve iyi oluşuyla alakalı iki insanın, saygıya dayanan , ortak bir ortamı ve zamanı paylaşılmasını gerektirir. Bütün ilişkilerde sınırlar vardır, ancak bu ilişkide karşılıklı saygı, alçakgönüllü bir ilgileniş ve güvene dayalı bir yakınlığın kurulmuş olması gerekir. Öte yandan eğitim sırasında akran yardımcısına sınırlarını da iyi

öğretmek gerekir. Kendisinin aşan bir sorunla karşılaştığında nasıl ve ne zaman profesyonel bir yetişkine havale edeceğini bilmesi gerekir. Aynı zamanda ilgilendikleri bu kişileri yardım arama, yardım alma konusunda cesaretlendirmeleri gerekir (Myrick & Folk, 1991).

Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada Nazlı (2003) tarafından iki farklı okulun 6., 7. ve 8. sınıfına gitmekte olan 42 öğrenci akran yardımcılığı grubuna alınmış, Ekim 2001 ve Şubat 2001 tarihlerinde 10'ar saatlik akran yardımcılığı eğitimine tabi tutulmuşlardır. Okul danışanlarının küçük yardımcıları olarak kabul edilen öğrenciler, gönüllü arkadaş ekibi adıyla bir yıl boyunca uygulama yapmışlardır. Uygulama sonucunda yapılan ankete göre akran yardımcısı olan öğrenciler % 63 oranında arkadaşlarına yardımcı, faydalı olduklarını bildirmişlerdir. Ayın şekilde hizmeti alan grupta akran yardımcılığı uygulamasından kişisel olarak yararlandıklarını (% 66) ve programın arkadaş ilişkilerine olumlu katkı sağladığını düşündüklerini (% 60) ifade etmişlerdir. Akran yardımcıları grubu ayrıca okullarda gönüllü arkadaş ekibine (akran yardımcıları) ihtiyaç olduğunu (% 86), bu ekibin üyesi olarak kendilerini okulda önemli biri gibi algıladıklarını (% 93) ve bir sonraki yılda görevlerine devam etmek istediklerini (% 71) ifade etmişlerdir.

Akran Danışmanlığı (Peer Counseling)

Akran danışmanlığı, Akran yardımcığı uygulamaları şemsiyesi altında yer almakla birlikte daha çok kişisel sorunların çözümü için yapılan bire bir ve yüz yüze yapılan sorun çözme amaçlı görüşmeleri kapsamaktadır. Daha büyük yaş gruplarında, çok kalabalık okullarda bireysel danışma ihtiyacını karşılamaya yönelik bir tedbirdir. Akranlardan klasik danışmanlık amacıyla yararlanma daha çok ortaöğretim ve üniversite ortamında rastlanmaktadır. Ülkemizde Boğaziçi Üniversite Psikolojik Danışma Merkezinde (BÜREM) gönüllü öğrenciler tarafından belli bir eğitimden sonra süpervizyon eşliğinde diğer bütün üniversite öğrencilerini içeren hedef gruba, danışman öğrenciler tarafından danışmanlık hizmeti verildiği bilinmektedir (Şayan, 2004). Web sayfaları incelendiğinde, diğer bazı üniversitelerinde benzer uygulamalara gittiği görülmüştür.

Akran danışmanlığı bire bir, yüz yüze danışmanlık yapmayı gerektirdiği için daha dikkatli planlanması gerekmektedir. Kısmen bu nedenle, kısmen eğitim ve süpervizyon süreci daha çok zaman ve sorumluluk gerektirdiği için, yabancı kaynaklarda diğer akran temelli uygulamalara göre daha az önerilen bir uygulamadır. Eğitim sırasında öğrencilere, yardım ilişkisinin doğası, etkili dinleme ve tepki verme, kendini anlama, Adleriyan kavramlar ve problem çözme becerileri, yalnızlık, yas, boşanma, intihar vb. konularında bilgi ve beceri kazandırılmaktadır. Özellikle öğrencilerin yaşı küçüldükçe, kafalarının karışmaması için, öğretilecek olan beceriler dikkatle planlanmalı, kavramlar mantık silsilesiyle ve öğrenci için anlamlı olacak şekilde verilmelidir. Örneğin, başkalarına nasıl yardım edecekleri anlatılırken önce ilgili, kabul edici, karşıdakini anlayan, dürüst ve açık olmanın ne anlama geldiği, ardından bu becerilerin etkili dinleme becerisiyle nasıl bir bağlantısı olduğu ve daha sonra da etkili iletişim becerilerinin neler olduğu tartışılmalıdır (Bowman, 1986).

Akran danışmanlığı hizmetinin yerine getirildiği bir uygulamada lise eğitimini almakta olan 22 öğrenciye 38 oturumdan oluşan akran danışmanlığı eğitimi verilmiştir. Eğitimde akran danışmanı öğrencilerin temel rollerinin empatik dinleme, destek verme ve alternatifleri göstererek öğrencilerin okula ve okul çevresine uyumunu

artırmak olduğu vurgulanmıştır. Eğitimde aktif dinleme ve empatik becerilerin yanı sıra güvenilirlik, alkol ve ilaç kullanımı, ergen hamileliliği, intihar ve boşanma konuları ele alınmıştır. Eğitim sırasında sürekli olarak akran yardımcısının birincil fonksiyonunun destek ve arkadaşlık sağlamak, empatik dinlemek, öğüt vermemek olduğu vurgulanmıştır. Yıl sonunda yapılan değerlendirme anketinde, akran danışmanı arkadaşlarından hizmet alan öğrenciler, en önemli kazanım olarak, dinlenilmek, anlaşılmış olmak ve arkadaşlarının kendi sorunlarıyla empati geliştirmiş olmalarını göstermişlerdir. Böyle kabul edici bir ortamda çok daha kolay problemleriyle baş edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayıca karşılıkla saygı ve problem üzerinde strateji üretmek doyum verici olarak bulunmuştur (Morey, Miller, Rosen & Fulton, 1993).

Amerika yapılan bir başka çalışmada lise eğitimine devam etmekte olan okulda diğer akran yardımcılığı uygulamalarının yanı sıra akran danışmanlığı uygulamalarına da yer verilmiştir. Bu amaçla her yıl seçilen yaklaşık 15 öğrenci okul dışı zamanlarda, yardım sürecini anlama, kendini tanıma, empati, saygı, içtenlik, somutluk, doğallık ve başaçıkma becerilerini içeren bir eğitim almışlardır. Yapılan değerlendirmeler, akran danışmanlarının yılda yaklaşık 400 defa informal tarzda, okulu bırakma, sosyal çekingenlik, özgün öğrenme ve akademik güçsüzlük, aile ve arkadaşlarla ilgili algılanan problemlerden oluşan sorunlarla ilgili olarak arkadaşları ile görüşmüşlerdir. Bu öğrenciler sayesinde her yıl 2 ila 5 arasında ciddi intihar girişimi önlenebilmiştir (Lynn, 1986).

Aladağ (2005) tarafından yapılan ülkemizde yapılan bir çalışmada ise, üniversite eğitimine devam etmekte olan 15 öğrenci 46 saatlik akran danışmanlığı eğitimi almış ve fakültelerindeki diğer öğrencilere üniversite kampüsünde uygun ortamlarda bireysel danışma hizmeti vermişlerdir. Sonuçlar akran yardımcılığı hizmeti veren öğrencilerin yardım becerileri ve kişisel gelişimi üzerindeki etkisine göre incelenmiştir. Akran danışmanlığı hizmetinden yararlananlar, aynı yaşta akranlarıyla konuşmanın avantaj olduğunu, dinlenilmek, farklı bakışaçıları kazanmanın kazanım olduğunu iletirken, uygun danışma ortamının olmamasını, oturum sayısının az olmasını ve problemine yönelik önerilerin yetersiz kalmasını bir eksiklik olarak belirtmişlerdir. Danışanlar ayrıca, akran danışanlarla özel sorunları paylaşmak yerine mesleki, akademik ve kişilerarası ilişkiler boyutlarına odaklanan sorunları paylaşmalarının daha etkili olabileceğini iletmişlerdir.

Akran Arabuluculuğu (Peer Mediation)

Akran temelli uygulamalardan bir diğeri akran arabulucuğu yöntemidir. Bu uygulama ile birlikte okuldaki çatışma durumlarının, okul idaresine yansıyan problemlerin azalması ve okul ikliminin daha destekleyici hale gelmesi beklenmektedir. Akran arabuluculuğuna dayanan müdahale programlarında önlenmeye çalışılan, alay etme, dedikodu yapma ya da ad takma sonucunda yaşanan çatışmaların çözümlenmesi ve azaltılmasıdır. Sterling'e (1999) göre akran arabuluculuğu sayesinde, okullardaki suç ve şiddet olayları düşüşe geçmekte, yönetici ve danışmanların öğrenciler arasındaki sorunlar için ayırdıkları zaman azalmaktadır. Uygulamada öncelikle tüm okuldaki öğrencilere çatışma çözme becerilerin öğretilmesi ardından sınırlı sayıda öğrencinin akran arabuluculuğu eğitiminden geçirilmesi ve okul danışmanının denetimi altında uygulama yapması beklenmektedir (Angaran & Beckwitz, 1999). Ülkemizde henüz okul programlarında yer almayan arabuluculuk uygulamaları bazı çalışmalarla test edilmektedir (Öner-Koruklu, 2003) Akran arabuluculuğu uygulama-

sı, akran arabulucularının rolleri ve sınırları, çatışmanın nedenleri ve çatışma türleri, iletişim becerileri ve çatışma çözmenin aşamalarını bilmeyi gerektirmektedir (Humphries, 1999; Thompson, 1996). Bu proglamlar öncelikle ilköğretim okullarında, ikinci olarak ortaöğretimde okullarında yaygın olarak kullanılmakla birlikte, yüksek öğretimde pek tercih edilmemektedir (Lupton- Smith & Carruthers, 1996).

Akran arabuluculuğu uygulamasının okul programı içerisinde yer aldığı bir ilköğretim okulunda uygulamada şöyle bir yol izlenmiştir. Akran arabuluculuğu eğitim süreci altışar haftalık üç aşamada geliştirilmiştir. Okulların ilk açıldığı oryantasyon dönemine denk düşün altı haftalık birinci zaman dilimi programı tanıtmak, başvuruları almak ve öngörüşmeleri yapmak, akran arabulucularını seçmek, araştırma ve programın içeriğini oluşturmakla geçmiştir. İkinci altı hafta öğrencilerin eğitilmesine ve son altı hafta ise çatışma çözme merkezinin kurulması ve açılışının yapılması ile geçmiştir. Okul danışmanlık servisinin bir işlevi olarak geliştirilen bu hizmette yer alan 25 akran arabulucusu, iyi iletişim yeteneği, liderlik özelliği, olgunluk, özgüven ve arkadaşları tarafından saygı duyuluyor olmak ve güvenilirliği sürdürebilme becerisine göre seçilmişlerdir. Eğitim 20 gün, ellişer dakikalık süreler halinde verilmiştir. Eğitim dört aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada akran arabuluculuğunun nitelikleri ve rolleri öğretilmiştir. İkinci kısımda çatışma türlerinin ve çatışma kaynaklarının anlaşılması hedeflenmiştir. Üçüncü kısım iletişim becerileri ve etkili dinlemeye ayrılmıştır. Son aşamada ise arabuluculuğun aşamaları öğretilmiştir. Program sonunda çatışma oranı azalmış, özgüven puanları yükselmiş, problem çözme becerileri artmış, öğretmenlere yönlendirilen çatışma problemleri azalmış ve okul ikliminin moral seviyesi yükselmiştir (Thompson, 1996).

Ülkemizde yapılmış bir çalışmada ise, üniversite öğrencilerine 40 saatlik arabuluculuk eğitimi verilmiş ve arabuluculuk eğitiminin iletişim becerileri, empatik algılamalarına ve çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, arabuluculuk eğitimi almış grubun çatışma çözme becerilerinde, empati kurma becerilerinde anlamlı bir artış ve iletişim çatışmalarına girme oranlarında anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir (Öner- Koruklu, 2003). Arabuluculuk ile ilgili bir başka çalışmada ise, Taştan (2004) 6. Sınıfa devam etmekte olan bir grup öğrenciye çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerisinde anlamlı bir artış sözkonusudur. Ayrıca öğrencilerin arabuluculuk yaptıkları çatışmalardan alınan doyum arabulucular ve hizmet alanlar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar, akran arabulucularının bu hizmeti başarıyla yerine getirdiğini göstermiştir.

Akran Yol Göstericiliği (Peer Mentoing)

Akran yol göstericiliği bütün eğitim basamaklarında ve birçok durumda başarıyla uygulanabilen oldukça esnek ve yaygın bir akran yardımcılığı türüdür. Adında da anlaşılabileceği gibi büyük sınıfların, tecrübeli olanların, daha güçlü pozisyonda yer alanların, küçük sınıflara, yeni gelenlere, zayıf durumda olanlara bazı yaşantıları daha kolay ve daha sorunsuz aşmaları için verdikleri bir yardım hizmetidir (Bowman & Bowman, 1990; Chimes, 1990). Akran yol göstericiliği uygulaması, öğrencilerin genellikle yeni geldiği ortama uyum sağlaması ve içinde bulunulan sistemi daha iyi anlaması için yapılmaktadır. Uygulama genellikle ilköğretim basamağında bir küçük sınıf ile bir büyük sınıfın eşleştirilmesi şeklinde olmaktadır. Bu uygulamaya abla-ağabey-kardeş uygulaması adı da verilmektedir. Böyle bir durumda akran yolgös-

tericisi olacak öğrenciler, okulun açıldığı ilk günden itibaren yeni gelen öğrencilerin yanında yer alabilmeleri için önceden eğitilmektedir. Akran yol göstericilinin çok çeşitli şekillerde uygulandığını bilmek gerekmektedir. Örneğin bir uygulamada, liseye devam etmekte olan akademik başarısı düşük, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri kopuk ve potansiyel okulu bırakma tehlikesi olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin akademik becerilerini, okumaya karşı güdülenmesini ve özgüvenlerini artırmak için akran yol göstericiliği programı düzenlenmiştir. Bu programda yol göstericiler gönüllü öğretmen, okul çalışanları ve diğer yetişkinlerden oluşmuştur. Uygulamanın ve öğrencinin başarı şansını artırmak için çok yönlü uygulamalar yapılmıştır. Örneğin öğrencilerle her gün görüşmek, sinemaya, maça gitme gibi günlük etkinliklere katılmak, ders çalışma tekniklerini öğretmek, akademik başarı grafiğinin takip edilmesi, aileleri uygulamaya dahil etmek, aile, mentor ve öğrencilerden oluşan toplantı ve yemek ayarlamak, ev ziyaretleri gibi bir çok faaliyeti kapsayabilmiştir. Burada amaç çeşitli yollardan öğrenciye ulaşmak, okul ortamına katılmasını sağlamak, zamanla kişisel sorumluluklarını üstlenmesini sağlamaktır. Program sonunda öğrencilerin akademik başarısında artış gözlenmiştir. Yine öğrencilerin sınıf etkinliklerine hazırlanış, katılış oranlarında, akranları ile olumlu yönde etkileşiminde anlamlı artış olmuştur (Blum & Jones, 1993).

Akran yolgöstericiliği uygulamaları, özellikle ortama alıştırma ve yeni gelen öğrencilerin ilk günlerde ihtiyacı olan arkadaşlık ve rehberliği sağlayacak programlara izin vermektedir. Peterson & Peppas, (1988) tarafından yapılan bir çalışmada 9.-12. sınıflara gitmekte olan lise öğrencileri, 18 saatlik eğitimle akran yolgöstericisi olarak eğitilmişlerdir. Okula yeni kaydolan ve içinde bulunulan kültüre yabancı olan diğer ülkelerden gelmiş öğrencilere okul açılmasından itibaren 9 hafta, hafta da iki gün gruplar halinde eğitim vermiş ve rehberlik etmişlerdir. Bu toplantıların yanı sıra yeni öğrenciler ve akran yardımcıları bire bir eşleşmiş ve haftada bir kez, bire bir görüşme için zaman ayarlamışlardır. Yarım dönemlik bir uygulamanın sonucunda öğrencilerin kendilik algısı, uyum, çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlarda pozitif yönde anlamlı değişmelerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite düzeyinde de akran yolgöstericiliğinin uygulamalarını görmek mümkündür. Bowman ve Bowman (1990) tarafından yapılan bir çalışmada 1988-89 öğretim yılında Purdue üniversitesi tarafından gerçekleştirilen üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilere yönelik hazırlanan yol göstericilik (mentor) programıdır. Üniversite danışmanlık servisinin bir uzantısı ve hizmeti olarak başlatılan çalışmada öğrenciler bir önceki yılın yaz döneminde üniversitenin işleyişi, dersler ve derslerin gereği, öğrencilere açık aktivite fırsatları, üniversitedeki birinci yılın özellikleri ve diğerlerine duygusal ve sosyal destek vermek ve cesaretlendirmek konusunda eğitim almışlardır. 159 öğrenci belirlenen öğrencilerle farklı zamanlarda bir araya gelmiş, ilgili bilgilendirme ve cesaretlendirmelerin yanı sıra her zaman ulaşılabilecek birer kaynak olarak telefonlarını vermişlerdir. Mentorluk yapacak öğrenciler seçilirken, danışmanlık merkezi programları ve üniversitenin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak, daha önce başka bir görevle danışmanlık merkezinde çalışmış olmak, iyi bir akademik dereceye sahip olmak ve programa katılmaya istekli olmak gibi kriterler aranmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu mentorluk uygulamasının ve toplantılarının üniversiteye uyum sağlama aşamasında rahatlatıcı ve doyum verici bir destek sundukları konusunda hemfikir olmuşlardır.

Akran Destek Grupları (Peer Support Groups)

Okullarda uygulanabilecek akran yardımcılığı türlerinden bir diğeri ise akran destek gruplarıdır. Benzer sorunlar yaşamakta olan öğrenciler, ruh sağlığı uzmanı olmayan bir gönüllü yetişkin ya da daha büyük öğrenci liderler eşliğinde grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmektedirler. Bu nedenle uygulama grupla psikolojik danışma ilkelerine göre yerine getirilmektedir. Öğrenciler uygulama sayesinde sorunlarına çözüm arama, destek alma ve destek verme, başkalarının sorunlarını görme ve yalnız olmadığını hissetme şansına sahip olmaktadırlar. Örneğin Shalom Gençlik Merkezinde yaşları 17 ile 30 arasında değişen 53 öğrenci co-lider olarak, yaşları 13 ile 18 arasında değişen 92 öğrenciye sigarayı bırakma ve yaşam amacı belirleme konusunda akran destek hizmeti sunmuşlardır (Caty & ark., 2000). Wassef, Mason, Collins, Van Halen ve Ingham (1998) tarafından yapılan bir başka çalışmada liseye devam eden, duygusal güçlükler ve davranışsal problemler yaşamakta olan öğrencilere yönelik akran destek grubu uygulamaları başlatılmıştır. Bu amaçla önce yaşları 14-19 arsında değişen 118 öğrenci 8 saatlik bir eğitimden geçirilmiştir. Öğrenciler her gruba 8-12 kişilik gruplar düşecek şekilde ve iki akran kolaylaştırıcısı olmak kaydıyla haftada bir gün 50 dakika okul ortamında bir araya gelmişler ve ilgilerini, evde ve okuldaki stres yaratan durumları ve bunlarla nasıl baş ettiklerini tartışmışlardır. Boşama, yeniden evlenme, üvey aile, fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, beden imajı, yas, azınlık olmak gibi konulardaki sıkıntıların dile getirmişlerdir. Çalışma sonundaki değerlendirmede, hizmet alan öğrencilerden, sonucu olumlu değerlendiren öğrenci sayısının olumsuz ya da etkisiz olarak değerlendirenden çok daha fazla olduğu görülmüştür.

Bir başka akran destek grubu örneğinde, liseye devam etmekte olan, duygusal stres ve davranış problemleri olan 250 kişilik öğrenci grubuna, 8-12 kişilik gruplar halinde uzman olmayan gönüllüler yardımıyla haftalık yaklaşık 50 dakikalık akran destek grubu uygulaması yapılmıştır. Uygulamayı gerçekleştiren gönüllülerin bir kısmı okul çalışanları, diğerleri ise toplumun çeşitli kesimlerinden kişilerdir. Oturumlar iki yetişkin liderliğinde gerçekleştirilmiştir. Liderler başlangıçta güdümsüz danışma yaklaşımı ile ilgili iki günlük eğitim almışlardır. Uygulama sonunda öğrencilerden uygulamaya ilişkin kişisel değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Çok az bir öğrenci dışında öğrencilerin nerdeyse tamamı uygulamadan yaşam yönelimini belirleme, sorumluluk alma, özsaygının artması, arkadaşlara destek verebilme becerilerinin artması, iletişim kurabilme ve duygularını açıklayabilme, destekleyici ilişkiler kurabilme, ruhsal sağlıklılığı anlayabilme açılarından karlı çıktıklarını ifade etmişlerdir (Wassef & Mason, 1996).

Bu uygulamaların dışında, kariyer danışmanlığı ya da akran yardımcılığı aracılığıyla kariyer farkındalığı olarak adlandırılan uygulamalar da bulunmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin gerekli eğitimden sonra akranlarının mesleki değerlerinin netleşmesi, kariyer planın yapılabilmesi, meslekler ve etrafında olan fırsatlar hakkında bilgilendirilmesi konularında arkadaşlarına yardım etmeyi gerektirir (Yorke & Steward, 1990). Yine öğrencilerin sınıflarda öğretmenlere, danışmanlık servisinde okul danışmanına rutin işlerin yanı sıra, mesaj alma, bilgi toplama, bülten tahtsı hazırlama gibi destekleri de bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu en eski ve bilinen yardımcı rolü, akranların akranlarına dolaylı bir yardımını içermektedir (Myrick, Higuland & Sabolla, 1995 ; Myrick & Folk, 1991).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, akranların belli bir eğitimden sonra, psikolojik danışmanların süpervizyonu eşliğinde kendi akranlarına hizmet sundukları akran yardımcılığı program türleri tanıtılmıştır. Bu tür programların hayata geçirilmesine ilişkin bilgiler başka bir makalenin konusudur. Bu nedenle programların içeriği, öğrenci seçimi, eğitim ve uygulama süreci, süpervizyon aşaması ele alınmamıştır.

Okullarda psikolojik danışmanların liderliğinde ve sorumluluğunda yürütülecek olan ve idare, veli ve diğer öğretmenlerin desteğini gerektiren bu uygulamalar, dikkatli planlanmadığı, sınırları iyi çizilmediği ve etik kuralara yeterince uyulmadığı zamanlarda yarardan çok zarar getirebilecektir. Bu denenle bu konuda eğitim almış, yeterli bilgi ve beceriye sahip olan ve psikolojik danışmanlık formasyonuna sahip kişilerce yerine getirilmelidir. Her okulun koşuları ve öğrenci profili farklı olduğu için, uygulanacak program ve programın amaçları da değişecektir. Tüm okulu etkileyecek ve daha çok öğrenciye ulaşmaya izin veren akran temelli uygulamaların, okullarımızda bilinçli danışmanların başarılı uygulamalarıyla artırılması en büyük temennimizdir.

Kaynakça

Adamson, K. (2004). *Partners in Learning: Promoting Youth Development and Positive Peer Culture Throughout Your School.* http: //www.ops.org./slake/Positive _Peer. htm (7.10.2004 tarihinde internet ortamından alınmıştır).

Aladağ, M. (2005). **Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkililiğini İnceleme.** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Aslan, D. & Şahin, A. (2003). Sigara ile mücadele konusunda yapılmış bir çalışmada kullanılan akran danışmanlığı yöntemi ile ilgili kısa bir rapor. **Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni.** Yıl 24, Sayı 2: 11-12

Angaran, S. & Beckwith, K. (1999). *Elementary School Peer Mediation.* **Education Digest, 65** (1), 23-26.

Babadoğan, C. (2002). **Akran Eğitimi: Sosyal Bilimler Alanında Eğitim Gören Üniversite Gençliğinde HIV/AIDS'in önlenmesi**. Ankara: HATAM Yayınları.

Beitel, M. (1997). *Nuances Before Dinner: Exploring The Relationship Between Peer Counselors and Delinquent Adolescent***. Adolescence, 32** (217), 579- 592.

Blum, D. J. & Jones, A.L. (1993). *Academic Growth Group and Mentoring Program for Potential Dropouts.* **The School Counselor, 40**, 207- 217.

Boulton, M. ve ark.(1999).*Concurrent and Longitudinal Links Between Friendship and Peer Victimization: İmplications for Befriending Interventions.* **Journal of Adolescence, 22**, 461-466.

Bowman, R. L. (1986). *Peer Facilitator Programs for Middle Graders: Students Helping Each Other Grow up.* **The School Counselor,** (2), 221-229

Bowman, R L. & Bowman, V.C. (1990). *Mentoring in Graduate Counseling Programs: Students Helping Students. [Electronic version].* **Counselor Education & Supervision, 30** (1), 58-64.

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J. & Lonczak. H. (2004). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Pozitive Youth Development Programs.* **ANNALS, AAPSS, 591,** (http://online.sagepub.com).

Carty, L. ve Ark.. (2000). *Non-Smoking Youth Through Peer Group Counseling.* **Guidance & Counseling, 16** (1), 32-39.

Chimes, M. (1990). *Peer Leadership and Middle School.* **Independent School, 43** (3), 8-10.

Corn, K. L. & Moore, D.D. (1992). Reach for the S.T.A.R.S. Students Teaching and Reaching Students: A Two Faceted Peer Facilitating Program at Greenfield- Central High School. **School Counselor, 40** (1), 68-73.

Çok, F. ve Ark.. (2003). *HIV/AIDS'ın Önlenmesi: Akran Eğitimi İzlenimleri.* **HIV/AIDS Dergisi, 6** (1), 24-27.

Damon, W. (2004). *What is Positive Youth Development?* **ANNALS, AAPSS, 591**, (http://online.sagepub.com).

D'Andrea, V. & Solovey, P. (1996). **Peer Counseling: Skills, Ethics and Perspectives.** New York: Science & Behavior Books, Inc.

De Vaultz, R. & Atienza, A. (1991). *The California Masonic Youth High Risk Drug Abuse Peer Counseling program.* **Education, 3** (3), 124-129.

De Rosenroll, D. & Dey, C. (1990). *A Centralized Approach to Training Peer Counselors: 3 Years of Progress.* **School Counselor, 37** (4), 304-311.

Ender, S. & Newton, B.F. (2000). **Student Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses.** San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.

Foot, H. & Baran, A.M. (1990). *Friendships and task Management in Children's Peer Tutoring. [Electronic version*]. **Educational Studies (Carfax Publishing), 16** (3), 237-251.

Foster-Harrison, E.S. (1995). *Peer Helping in Elementary and Middle Grades:A Developmental Perspective. [Electronic version].* **Elementary School Guidance and Counseling, 30** 94-105

Fox, C. L. & Boulton, A. (2005). *The Social Skills Problems of Victims of Bulling: Self, Peer and Teacher Perceptions.* **British Journal of Developmental Psychology, 75,** 313-328.

France, He & McCormick,R. (1997). *The Helping Circle: Theoretical and Practical Considerations of Using A First Nations Peer Support Network.* **Guidence & Counseling, 12** (2), 27-32.

Frenza, M.(1985). *Peer Counseling.* **Highlights:An ERIC/CAPS *Fact Sheets***[Electroniversion].http://search.epnet.com/direct.aps?an=ED266341&db=eric(23-06-2004 tarihinde internet ortamından elde edilmiştir).

Frizs, R. (1999). *Multicultural Peer Counseling: Counseling the Multıcultural Student.* **Journal of Adolescence, 22,** 515-526.

Garman, A. & Mortensen, S. (1997). *Using Targeted Outreach to Recruit Minority Students into Competetive Service Organizetions.* **College Student Journal, 31** (2), p:174-180.

Güvenir, T. (ed.) (2004). **Okulda Akran İstismarı**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Hamilton, S. & Fenzel, I.M. (1988). *The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects.* **Journal of Adolescent Research, 3** (1), 65-80.

Hatcter, S. L (1995). **Peer Programs on the College Campus: Theory, Traning and Voice of the Peer***s.* California :Resource Publications, Inc.

Hupmhries, T. (1999). Improving *Peer Mediation Programs: Student Expriences and Sugestions* **Profesional School Counseling, 3** (1), 372-376

Hunter, S. C. & Boyle, j. (2004). *Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bulling.* **British Journal of Developmental Psychology, 74**, 83-107.

Kapcı, E, G. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi.* **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37** (1), 1-13.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lupton- Smith, H. & Carruthers, W.L.(1996). *Conflict Resolution as Peer Mediatıon: Programs for Elementary, Middle and High School Students.* **School Counselor, 43** (5), 374-382.

Lynn, D.R.(1986). *Peer Helpers: Increasing Positive Student Involmant ın Schools.* **The School Counselor,** September, 62-66.

Morey, R E.; Miler, D.C.;Rosen, L.A.& Fulton,R. (1993). *High School Peer Counseling: The Relationship Between Student Satisfaction and Peer Counselor's Style of Helping.* **The School Counselor, 40**, 293-300.

Myrick. R. D. & Bowman, R. (1983). **Children helping children: Teaching students to become friendly helpers.** Minneapolis: Educational Media.

Myrick, R. D. & Erney, T. (1985). **Youth Helping Youth : Handbook for Training Peer Facilitators**. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick, R. D. & Folk,B. (1991). **Peervention: Training Peer Facilitators for Prevention Education (Student Handbook).** Minneapolis : Educational Media Corporation.

Myrick, R. D.;Higuland, W. & Sabolla, R. (1995). *Peer Helplers and Perceived Effectiveness.* **Elementary School Guidance and Counseling , 29,** 428-440.

Naylor, P. & Cowie, H. (1999).*The Effectiveness of Peer Support System in Challenging School Bullying: The Perspectives and Expriences of Teachers and Pupils.* **Journal of Adolescence, 22**, 467-479.

Nazlı, S. (2003). **Okullarımızda Küçük Yardımcılar: Gönüllü Arkadaş Eğitim Programı**.VII. Ulusal Piskolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya İnönü Üniversiesi, 09-11 Temmuz 2003

O'Connell, P., Pepler,D. & Craing, W.(1999*). Peer Involvement in Bullying: Insaght and challenges for Intervention.* **Journal of Adolescence, 22,** 437-452.

Ojala, K. & Nesdale, D. (2004). *Bullying and Social İdentity: The Effects of Group Norms and Distinctiveness Threat on Attitudes Toward Bulying.* **British Journal of Developmental Psychology, 22**, 19-35.

Özcebe, H.& Akın, L. (2003). *Effects of Peer Education on Reproductive Health Knowledge for Adolescents Living in Rural Areas of Turkey.* **Journal of Adolescent Health, 33,** 217-218.

Öner-Koruklu, N. (2003).**Arabuluculuk Eğitiminin İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma.** İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Pehlivan, G. (2004). **Akran Rehberliği Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Azaltılması.** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Peterson, A. & Peppas,G.J. (1988). *Trained Peer Helpers Facilitate Student Adjustment ın an Overseas School.***The School Counselor, 36,** 67-73.

Peterson, R. & Skiba, R. (2001). *Creating School Climates That Prevent School Violance.* **Social Studies, 92** (4), 167-176.

Pişkin, M. (2003). **Okularımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı** VII. Piskolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.

Salmivalli, C. (1999). *Participant Role Approach to School Bullying: Implications for İntervantion.* **Journal of Adolescence, 22,** 453-459

Scott, S. (1988). **Positive Peer Groups**. Massachusetts:Human Resource Development Press.

Seligman, M.& Csikzentmihalyi, M.(2000*).* Positive psychology: An Introduction. **American Psychologist, 55,** 5-14.

Shiner, M. 81999). *Defining Peer Education.* **Journal of Adolescence, 22**, 555,566.

Shuguang, W.& Van De Ven, D. (2003). *Peer HIV/AIDS Education with Volunteer Trishaw Drivers ın Yaan, People Repuplıc of Chaina: Process Evaluation.* **AIDS Education and Prevention, 15** (4), 334-345.

Smith, P. &Welchans, S. (2000). *Peer Education: Does Focusing on Male Responsibility Change Sexual Assault Attitudes?.* **Violence Against Women, 6** (1), 1255-1268.

Sterling, G. (1999). *Does Peer Mediation Realy Work?* **Profesional School Counseling, 2** (3), 169-172.

Stokes, D. & Ark. (1988). *Multicultural Peer Counseling: A Developmental Perspective and Rationale*. **Journal of Counseling and Development, 67,** 55-56.

Sturkie, J. & Phillips, M. (1994). **The Peer Helper Tranining Course**. California: Resource Publications, Inc.

Şahan, D. (2004) **Akran Dayanışmasında Süpervizyonun Yeri**. 9. YÖKREP Sempozyumu: PDR Hizmetlerinde Gözetim (Süpervizyon). Başkent Üniversitesi 4-5 Haziran 2004

Tanaka, G.& Reid, K. (1997). *Peer Helpers:Encoutaging Kids to Confide*. **Educational Leadership**, 29-31.

Taştan, N. (2004). **Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi.** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimeri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Taylı, A. (2006). **Akran Yardımcılığı Aracılığıyla Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Artırılması.** Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Tobias, A. &Myrick, R. (1999). *A Peer Facilitator-Led Intervention with Mıddle School Problem Behavior Students*. **Professional School Counseling, 3** (1),p:27-34.

Thompson, S.M. (1996). *Peer Mediation: A. Peaceful Solution*. **The School Counselor**, **44,** 151-155.

Tindall, J. A. (1995). **Peer Programs: An In-dept Look at Peer Helping Planning, Implementation and Administration.** Pennsylvania : Accelerated Development Inc. Publishers.

Tindall, J. A. & Salmon – White, J.S. (1990). **Peers Helping Pers: Program For the Preadolescent leader Manual**. İndiana: Accelerated Development Inc. Publishers.

Tuna, A. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Meme Muayenesi Öğrenmelerinde Akran Eğitimi Modelinin Etkililiğinin İncelenmesi.* **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**

Turner, G. (1999). *Peer Support and Young People's Health.* **Journal of Adolescence, 22**, 567-572.

Walker, S. A. & Avis, M. (1999). *Common Reasons: Why Peer Education Fails?*. **Journal of Adolescence, 22,** 573- 577.

Walsh, S. & Johnson, T. (1996). *Project Save: Promoting Mental Health for Disadvantaged Rural Youth.* **School Counselor, 439** (3), 218-224.

Wassef, A. & Mason, G. (1996*). In Search of Effective Programs to Adress Student's Emotional Distress and Behavioral Problems Part III: Student Assesment of School-Based Support Groups*, **Adolescence,** 31 (121), 1-17.

Wassef, A., Mason., G., Collins, M.L., VanHalen, J. & Ingham, D.(1998). *Effectiveness of One-Year Participation in School-Based Volunteer Facilitated Peer Support Groups*. **Adolescence, 33,** 129, 91-98.

Yorke, C. & Stewart, J. (1990*). Career Clups and Career Peer Counseling in Rural Secondary Schools.* **Guidence and Counseling, 6** (1), 25-33.

COEQUAL BASED APPLICATIONS AT SCHOOLS

Aslı TAYLI*

Abstract

Peer counseling is used in a different areas and situations with different age groups for prevention and social support. This can be implemented with non-professionals who have a short term training. Peer counseling is very popular in different fields and situations, but it is mostly used in educational settings. In this articles, peer counseling practices will introduced with general aspect and than, peer counseling kinds will be examined in detail. In this context, the different type of peer counseling programs will be introduced such as peer tutoring, peer education, secial friend, peer counseling, peer mentoring and peer support groups.

Key Words: Peer Counseling, Kind of Peer Counseling, Peer Tutoring, Peer Education, Peer Mediation, Peer mentoring.

* Asist. Prof.; Muğla University, Faculty of Education , Department of Educational Sciences Guidence and Counseling

MÜZELERİN TARİH ÖĞRETİMİNDE NESNE MERKEZLİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİYLE KULLANILMASI VE İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Kadriye TEZCAN AKMEHMET*

Özet

Bu çalışma müzelerin tarih öğretiminde kullanılması ve bu çerçevede İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı üzerine kurulmuştur. Çalışmada öncelikle müzelerin öğretimde kullanılmasının tarihçesi, amacı, önemi ile müzelerde uygulanan nesne merkezli eğitim etkinlikleri ve müzelerin tarih öğretiminde kullanılması açıklanmıştır. Daha sonra Türkiye'de müze-eğitim ve İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alan tarih öğretimi ilişkisi incelenmiştir. Son olarak da Türkiye'de müzelerin öğretimde kullanılması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müze eğitimi, tarih öğretimi, müze-okul ilişkisi, nesne merkezli eğitim, sosyal bilgiler

Giriş

Müzeler pek çok ülkede tarih öğretiminde etkin eğitim ortamlarından biri olarak kabul edilmektedirler. Pek çok müze, okulların tarih öğretim programı ile ilişkili olarak, öğrencilerin bağımsız araştırma yapabilecekleri sergiler ile öğretmen ve öğrenciler için nesne merkezli eğitim etkinlikleri ve materyaller hazırlamaktadırlar. Türkiye genelinde ise müzelerin tarih öğretimine katkılarından henüz faydalanılamamaktadır. Birkaç müze dışında müzelerimizde tarih öğretim programını desteklemeye yönelik bir eğitim programı sunulamamaktadır. Okulların müzelere yaptığı geziler ise genellikle öğretim programıyla bütünleştirilmemektedir.

Bu çalışmanın amacı, müzelerdeki nesne merkezli eğitim etkinliklerinin tarih öğretimindeki rolünü ve nasıl kullanıldığını örneklerle açıklamak ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Programı tarih öğretiminde müzelerin kullanılması konusunda değerlendirme ve önerilerde bulunmaktır.

Müzelerin Öğretimde Kullanılması

Müzeler günümüzde gelişmiş ülkelerde toplum üyeleri için kendi deneyimlerini zenginleştirecekleri öğrenme ortamlarından biridir. Pek çok ülkede müzeler temel eğitim kurumlarından biri olarak kabul edilmekte, hem formal hem de informal eğitime katkıda bulunmaktadırlar. Çağdaş müzecilikte koleksiyonların toplanması, korunması ve araştırılması kadar eğitim amacıyla sergilemek ve izleyicilerin müze koleksiyonlarına ulaşmalarını sağlamak da müzelerin en önemli görevleri arasındadır. (ICOM, 2003)

* Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzecilik Yüksek Lisans Programı Araştırma Görevlisi

Müzeler toplumun farklı yaş ve kesiminden izleyici gruplarına hizmet etmekle birlikte, özellikle okul gruplarına yönelik pek çok eğitim etkinliği sunmakta, okullar tarafından da ziyaret edilmektedirler. Müze ve okul arasındaki bu ilişki uzun bir geleneğe dayanmaktadır. Müze ve okul ilişkisi Avrupa'da, müzelerin 19. yüzyıl başlarından itibaren halka açılmalarının hemen ardından müzelere yapılan okul gezileri ve müzelerin okullara derslerinde incelemek üzere ödünç nesne vermeleri ile başlamıştır. 19. yüzyılda Avrupa ve Amerika'da eğitim sisteminin ve öğretim programlarının sorgulanmaya başlanması ile öğrenmede birincil kaynakların, gözlem ve araştırmanın önemine dikkat çekilmesi, müze ve okul ilişkisinin gelişmesini sağlamıştır. Örneğin İngiltere'de 1870'te İlköğretim Yasası ile birlikte öğretim programları ve yöntemleri tartışma ve inceleme konusu olmuştur. Bu yasa sonrasında, hem okul programları, hem de eğitim ilkeleriyle ilgili yazılarda nesne derslerinin öneminin vurgulanması, okulların müzelere özel bir önem vermesini sağlamıştır. (Hooper-Greenhill, 1999a, 32-39)

"Nesne dersleri" 19. yüzyılda Avrupa ve Kuzey Amerika'daki okullarda uygulanan temel bir eğitim yöntemiydi. İnsanların nesneyi ve bağlamını keşfederek, nesneden öğrenebileceği düşüncesi üzerine kurulmuş bir öğretim stratejisiydi. Felsefi bağlamı Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in çocuk merkezli eğitim teorilerine dayanan nesne derslerinin temel amacı, çocuğun nesneler aracılığıyla nesnel bilgiyi elde etme ve kullanma gücünü geliştirmek; böylece nesneleri gözlemleyerek evrensel gerçeklere ulaşmasını ve doğal dünyayı anlayabilmesini sağlamaktı. (Hooper-Greenhill, 1996, 232; Hooper-Greenhill, 2000, 105-106) Bu dönemde müzelerdeki nesneler, gerçek dünyanın bir parçası ve bilgi kaynağı olarak görülmüş, okullarda nesne incelemesi için, kişisel ya da okula ait koleksiyonlardaki nesnelerin yanında müzedeki nesneler ve doğa örnekleri de önemli kaynaklar olarak kullanılmıştır. Öğretmenler öğrencileriyle birlikte müzelere giderek sergideki nesneleri incelemelerinin yanında müzelerden ödünç nesneler almışlar, müzelerden eğitim kurumları olarak faydalanmışlardır. (Hooper-Greenhill, 1999a, 45-47)

20. yüzyılda eğitimde belli bilgilerin öğretilmesine dayanan öğretmen, kitap ve sınıf merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli, yaşantılara dayalı sınıf dışı eğitim ortamlarına geçilmeye başlanması, öğretimde öğrencilerin aktif olarak birincil kaynaklardan araştırma yapması ve deneyim oluşturmasının öneminin vurgulanması müzelerin eğitimdeki önemini arttırmıştır. Müzeler, farklı derslerle ilişki kurulabilecek nesneler içermeleri ve bu nesnelerle bağlantılı farklı eğitim etkinlikleri sunmaları nedeniyle öğrenciler için ideal bir öğrenme ortamı olarak görülmüşlerdir.

20. yüzyıl sonlarına doğru ise müze ve okul ilişkisi daha da gelişerek belli bir sisteme oturmaya başlamıştır. Eğitim felsefelerinin tartışmaya açılması ve özellikle 1980 sonrasında okulların öğretim programlarında yenilikler yapılması ile müzelerin, okulların eğitim çalışmalarını destekleyeceği dile getirilmeye başlanmıştır. Bu da okulların müzelere daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır. Örneğin 1980'lerde Amerika'da okulların öğretim programlarında yapılan önemli değişiklikler sonrasında hazırlanan çeşitli raporlarla müzelerin önemi vurgulanmıştır. Ulusal Bilim Kurulu tarafından hazırlanan "Amerikalıların 21. Yüzyıl İçin Eğitilmesi" raporunda, eğitimde esaslı bir değişiklik yapılması ve müze ile diğer informal eğitim kurumlarının okul eğitiminde daha fazla rol oynamasının gerekliliği vurgulanmıştır. (AAM, 1984, 25) İngiltere'de de 1988'de gerçekleştirilen Eğitim Reformu ile uygulamaya konan Ulusal Öğretim Programı, öğrenmede birincil kaynakların kullanımını ve araştırmayı vurgu-

ladığından, okulların müzelere yönlenmelerini sağlamıştır. Bu program, kapsadığı, her konu için varılacak hedefleri belirlemiş, özel çalışma programları önermiş, müzelerin ve nesnelerin özel amaçlarla kullanımına göndermeler yapmıştır. (Hooper-Greenhill, 1994, 14)

Müzeler de öğretim programlarındaki değişiklikler sonrasında okullara yönelik eğitim programlarına daha fazla önem vermişlerdir. Müzeler, okullar ve eğitim uzmanları ile birlikte çalışmaya başlamış, yeni öğretim programlarıyla bağlantılı olarak koleksiyonlarını yeniden değerlendirmişler, doğrudan öğretim programları ve çeşitli derslerle ilişkili sergiler ve eğitim programları hazırlamışlardır. (Hein, 1998, 9) Örneğin Manchester Bilim ve Endüstri Müzesi'nde yeni galeriler tasarlanırken, eğitim potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için Ulusal Öğretim Programı'na uygun bir düzenleme yapılmıştır. (Hooper-Greenhill, 1999a, 97-99) Müze ve okul işbirliği eğitim bakanlığı tarafından da teşvik edilmiştir. İngiltere'de Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında, ülke çapındaki ulusal ve yerel müzelere okullarla birlikte çalışmaları ve yeni öğretim programını hayata geçirmelerini teşvik etmek için 2004 yılında 7 milyon pound fon ayrılmıştır. (DfES, 2004) Ulusal Öğretim Programı'na geçildikten sonra İngiliz Müzesi/British Museum'ne okul ziyaretlerinin %400 artması, İngiltere'de Ulusal Öğretim Programı'nın müze gezilerinin artışına etkisini göstermektedir. (Hooper Greenhill, 1996, 324)

Günümüzde gelişmiş ülkelerde müzelerin kuruluşundan beri okul ve müze arasında süren ilişki bir sisteme oturtulmuştur. Müzeler:

- okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmakta,
- okulların öğretim programları ile müze sergi ve nesneleri arasında ilişki kurmakta,
- öğrencilerin müzede araştırma yapabilecekleri bilgi panoları, bilgisayarlarla desteklenmiş etkileşimli ortamlar hatta ayrı sergi salonları düzenlemekte,
- öğrenim sürecini müzedeki nesnelerle ilişkili etkinliklere dayandıran çeşitli eğitim etkinlikleri hazırlamakta,
- okullar için ziyaret öncesi ve sonrası öğretim materyalleri hazırlamakta,
- müze gezisinin farklı aşamalarında kullanılabilecek ayrı eğitim odaları düzenlemekte,
- hazırladıkları ödünç nesneler ve eğitim paketleriyle okullara ulaşmakta,
- öğretmenlere yönelik müzelerini öğretimde nasıl kullanabilecekleri konusunda hizmet içi eğitim kursları ve atölye çalışmaları düzenlemektedirler.

Müzelerde, okulda öğrenilen çeşitli derslerle ilişkili bilgilerin somut örnekleri veya bağlantı kurulabilecek nesneler bulunmaktadır. Müzelerin öğretime katkıları da pek çok okul tarafından bilinmekte ve okul programlarında öğretim programlarıyla bütünleştirilmiş müze gezilerine özel bir önem verilmektedir. Bu gezilerin bir kısmı öğretmenler tarafından planlanmakta ve müze bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmektedir. Fakat öğretmenler genellikle, müze koleksiyonu hakkında ve müzeleri öğretimde nasıl kullanacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Okul öğretmenlerinin, müzeleri ziyaret ettiklerinde, öğrenme potansiyelini her zaman farkına

varamadıkları ve böylece öğrenme fırsatını kaçırdıkları, müze gezilerinin her zaman öğretim programlarıyla bütünleştirilmediği bilinmektedir (Hooper-Greenhill, 1999b, 141). Bu nedenle okullar çoğunlukla müzelerin kendileri için hazırladığı eğitim etkinlikleri ve eğitim paketlerinden faydalanmaktadırlar.

Müzelerde Nesne Merkezli Eğitim

Müzelerin okullara yönelik hazırladığı öğretimle bütünleştirilmiş etkinlikler "nesne merkezli eğitim" yöntemine dayandırılır. "Nesne merkezli eğitim" çağdaş öğretimde uygulanan bir yöntemdir. Nesne merkezli eğitim etkinliklerin amacı, kültüre ait birinci dereceden belgeler olan nesnelerin etkisini kullanarak, öğrencilerin aktif bir biçimde duyu organlarıyla, düşünceleriyle nesneleri, diğer nesnelerle ilişkisini ve nesnelerle ilişkili konu ve kavramları anlamalarını, günümüzdeki rolünü keşfetmelerini ve nesneler aracılığıyla öğrenmelerini sağlamaktır. (Albany Institute of History and Art, 2005) Nesne merkezli eğitim, formal eğitimin temel özelliği olan amaçlı, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılmakta ve öğretim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemle nesneler, tartışmayı başlatmak, konuya ilgi uyandırmak, öğrencinin kendi deneyimleriyle ilişki kurmak için belli becerilerin gelişmesi için kullanılabildiği gibi; belli bir dönem, olay, yer veya kavramları öğretmek için de kullanılmaktadır. (George Mason University, 2004) Nesne merkezli öğrenme genellikle müzelerde ve sergilerde kullanılmaktadır. Bazı okullarda, okulda bulunan veya öğrenciler-öğretmenler tarafından getirilen nesneler ya da müzelerden alınan ödünç nesnelerle de bu yöntem uygulanmaktadır.

Müzedeki nesne merkezli eğitim etkinlikleri müzenin eğitsel yaklaşımı, müzenin büyüklüğü, bütçesi, müzede bu etkinlikleri hazırlayacak ve sunacak eğitim uzmanları olup olmadığı gibi etkenlere bağlı olarak müzeden müzeye farklılıklar göstermektedir. Bazı müzelerde pek çok etkinlik sunulabildiği gibi, bazı müzelerde sadece belli etkinlikler sunulmaktadır. Müzelerdeki eğitim etkinlikleri, olabildiği kadar çok duyunun kullanılması ve öğrencilerin deneyim oluşturmalarına dayanır. Dewey'in de vurguladığı gibi her deneyim eğitim değildir. Deneyimlerin eğitsel olması için duyu organları kadar aklın ve düşüncelerin de çalıştırılması gerekir. (Hein, 1998, 2) Müzelerdeki nesne merkezli eğitim etkinlikleri genel olarak üç grupta toplanabilir:

Rehberli Tur: Müzelerde okul gruplarına yönelik en yaygın hizmettir. Nesneler, sergi salonlarında incelenir. Rehberin yardımı ve desteği ile belli nesnelere ve temalara odaklanılarak çocuklara aktif eğitim yöntemleriyle nesnenin temel nitelikleri verilir ve/veya nesneyi keşfetme sürecini kolaylaştıran düşünceler sunulur. Ya da öğrencilerin sergi salonlarında nesneleri inceleyerek, kendi araştırmasını yaparak, kendi sonuçlarına ulaşmaları sağlanabilir.

Nesnelere Dokunarak İnceleme/Hands On/Handling: Müze tarafından belirlenen etütlük nesneler veya müzedeki nesnelerin birebir kopyaları öğrenciler tarafından ellerine alınarak ve/veya dokunularak incelenir ve öğrencilere nesnelerle ilişkili soru-cevap, tartışma, drama v.b. etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlik tüm duyu organlarının kullanılabilmesi açısından en etkin öğrenme yöntemlerindendir. Sadece gözlemlemeye değil, dokunmaya ve elde incelemeye dayanan farklı etkinlikler öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler özellikle müze gezisi sırasında ellerine aldıkları ve inceledikleri nesneleri daha çok hatırlamaktadırlar. (Hinton, 1993, 17)

Drama: Müzedeki bilgiyi herkes için anlaşılabilir kılma yollarından biri, bu bilgiyi drama aracılığıyla konuşturmaktır. Nesne merkezli drama etkinliği ile öğrenciler bir veya bir grup nesne ile bu nesnelerle ilişkili kavram ve konular bağlamında bir rol oynama gerçekleştirirler. Böylece drama etkinlikleriyle öğrencilerde konu ile ilgili bilgilerin yanında duygusal bağların yaratılmasına katkıda bulunulabilir.

Müzedeki tüm bu etkinlikler müze eğitimi konusunda bilgi ve deneyime sahip uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır. Büyük, pek çok kişinin çalıştığı müzelerde ayrı eğitim bölümleri bulunmaktadır. Bu eğitim bölümleri yukarıda açıklanan nesne merkezli eğitim etkinliklerin çoğunu sunabilmektedir. Fakat eğitim bölümlerinde biriki kişinin çalıştığı ya da eğitim bölümleri olamayan müzeler, okullardan gelen talepleri karşılamada yetersiz kalmakta, öğretmenlerin müzede eğitim etkinliklerini kendilerinin gerçekleştirebilmeleri ve öğretimle bütünleştirmelerine yardımcı olacak çalışma kağıtları, kitapçıklar, eğitim paketleri ve materyalleri hazırlamakta, hizmeti içi eğitim kursları ve atölye çalışmaları düzenlemektedirler.

Müzelerin Tarih Öğretiminde Kullanılması

Müzeler koleksiyonlarına göre ilişki kurulabilecek pek çok dersin öğretiminde kullanılmakla birlikte tarih öğretimi için ideal bir öğrenme ortamıdır. Dünya'da pek çok ülkede müzeler tarih öğretimi için güçlü bir araç, bir laboratuar olarak kabul edilmişlerdir. Müzeleri tarih öğretiminde önemli kılan temel neden, müzelerde tarihin kanıtları olan nesnelerin bulunmasıdır. Tarih öğretiminde nesneleri kullanmanın ve öğretimin müzelere yapılacak eğitim gezileri ile desteklenmesinin önemi, okulların müfredat programlarında da vurgulanmaktadır. (Allard vd., 4) Bu amaçla müzelerde tarih öğretimine yönelik pek çok etkinlik sunulmaktadır. Pek çok ülkede müzeler, öğrencilere tarihin delilleri olan somut nesneler yanında, nesnelerle ilgili araştırma yapmak için uygun, etkileşimli bir eğitim ortamı sunmaktadırlar.

Müzeler halka açıldıklarından beri okullar tarafından tarih öğretimi için bir kaynak olarak görülmüşlerdir. 20. yüzyılın ikinci yarısında tarih öğretimindeki tartışmalar sonucunda ortaya çıkan yeni tarih görüşü sonrasında müze tarih öğretiminde daha da önem kazanmıştır. Temel olarak günümüzde tarih öğretiminde öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime, belli bilgilerin ezberletilmesinden öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine; politik tarih ağırlıklı eğitimden kültür tarihi ağırlıklı eğitime; öğretmen, ders notu, kitap merkezli ders işleme yöntemlerinin geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar vb. ile zenginleştirilmesine geçilmektedir. (Tekeli, 2001, 6-7; Silier, 2002, 1) Tarih öğretimi daha çok öğrencinin kişisel gelişiminde bir öğe olarak kabul edilmekte, kültürel mirasın aktarıcısı olarak görülmekte ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılmaktadır. (Dilek, 2001, 31-32) Yeni tarih öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ağırlık kazanmaktadır. Yapılandırmacılık bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır. Bu kuram, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını, öğrencinin öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerinin üzerine yeni bilgiler oluşturulmasını, bilgiyi kendisinin yapılandırması ve kendi öğrenmesini yönetmesini gerektirir. (Hein, 1998, 34; Koç vd., 2005; Akar vd., 2004, 2)

Yeni tarih öğretimi yaklaşımında şu noktalar ön plana çıkmaktadır:

- Tarihe, bilgi edinmekten çok bir araştırma tarzı olarak bakılmakta; öğrencilerin, tarihi kaynakların yapısının ve nasıl kullanıldığının farkında olması gerektiği vurgulanmaktadır.(Vella, 2001, 2)

- Öğrencilere olguları ezberletmekten çok, tarihsel kaynakları çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek araştırma, kanıt kullanma, kanıtı analiz etme, sorgulama, empati ve yorumlama gibi becerileri kazandırma üzerinde durulmaktadır. (Vella, 2001, 2; Tekeli, 2001, 6-7; Ata, 2004, 2) Tarih, Tosh'un belirttiği gibi zihni eğitme, başkasını anlama ve kendini onun yerine koyma; günümüzde yaşanan sorunların bir kısmı için ihtiyaç duyulan tarihsel perspektifi sağlama becerilerinin de gelişmesini sağlar. (Özbaran, 1997, 20)
- Kavram öğretimi önemsenmektedir. Bruner, öğrencinin tarih öğrenebilmesi için temel tarih kavramlarını keşfetmesi, bir tarihçi gibi araştırma yapması gerektiğini savunur. (Dilek, 2001; Ata, 2004, 2) Öğrencilere tarihi öğrenebilmesi için, üzerinde durulan konu ile ilgili temel kavramların verilmesi gerekir. Yapılan araştırmalar, özellikle ilköğretim öğrencilerinin, tarihsel kavram ve kelimeleri tam olarak algılayamadığını, farklı anlamlar yüklediğini göstermektedir. Vygotsky'nin kavram gelişimi kuramına göre öğretmen, tarihi anlamaları için öğrencilere, tarihe ait kavram ve kelimeleri öğretmelidir. Kavramsal anlama, tarih derslerinde üzerinde en çok durulması gereken noktalardan biridir (Dilek, 2000, 3). Kavramlarla ilgili tartışılarak ya da öğrencilere kavramlarla ilgili deneyimler yaşatılarak, öğrencinin öğrenmesi sağlanabilir. (Dilek, 2001, 79)

Müzelerdeki eğitim etkinliklerinin tarih öğretimi sürecine katkıları şöyle sıralanabilir:

- Müzelerde öğrencilere birincil kaynaklarla çalışma ve araştırma yapma fırsatı sunulur. Birincil kaynakla çalışmanın önemi, Pestalozzi, Froebel, Dewey ve Montesori'den Bruner'e, çağdaş eğitim kuramcıları tarafından vurgulanmıştır (Hooper-Greenhill vd., 2002, 4) Nesneler tarih öğretiminde keşfetme ve yapılandırma aracıdır. Öğrencilere müzede nesnelerle bağlantılı olarak kanıt temelli araştırma yaptırılabilir, nesneleri yorumlamaları ve kendi sonuçlarına ulaşmaları sağlanabilir. (Husbands, 1992, 2)
- Müzeler nesnelerle ve bağlantılı etkinliklerle aktif olarak çalıştırılarak, öğrencilerin kanıt kullanma, araştırma gözlem, karşılaştırma gibi tarihçi becerileri geliştirilebilir. (Shuh, 1999, 85) Nesnelerin farklı yorumları yapılarak aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişmesi de sağlanabilir. (Gartenhaus, 2000, 34)
- Müzelerdeki eğitim etkinlikleri kavram öğrenmesini kolaylaştırabilirler. Müzelerde öğrencilere nesnelerle çalışma ve deneyim kazanma fırsatı verilerek, tarih kavram ve konularının somutlaştırılması ve daha iyi anlaşılması sağlanır. Özellikle somut işlemler dönemindeki ilköğretim çocuklarına somut nesnelerle çalışma fırsatı verilmesi, kavramsal dünyadan algısal dünyaya geçişi sağlayabilir. (Kyvig vd., 2000, 91) İngiltere'de John West tarafından tarih öğretimi konusunda yapılan kapsamlı çalışma, 7 yaş ve üstü çocukların nesnelerin kullanımı aracılığıyla çağ ve kronoloji kavramlarını algılamaya başlayabileceklerini göstermiştir. (Durbin, 1992, 12) Özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencileri için tarih öğretiminde tarihi somutlaştırma, somut nesnelerle çalışmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. (Morris vd., 1992, 26) Müzelerde öğretimde sözler ve yazılardan çok somut nesnelere odaklanılır, okulda öğrenilen bilgiler, müzelerdeki nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle desteklenir. (Falk vd., 1992, x)

- Müzelerde uygulanan nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle öğrencilerde tarihsel empati oluşması sağlanabilir. Tarih öğretiminde, öğrencilerin geçmişteki insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri için hayal güçlerini çalıştırmak ve o dönemi hayallerinde canlandırmalarını sağlamak önemlidir. Müzelerde belli bir dönemdeki insanların yaşam biçimi konusunda tarih, müze sergilemeleri, müzelerdeki deneyim ve etkinliklerle canlandırılabilir. (Stradling, 2003, 146) Öğrenciler müzede nesne ile çalışırken, o nesneyi üreten toplumun duygu ve düşüncelerini, yaşayış biçimini de sorgulayabilir; böylece, insan deneyimi hakkında daha derin bir anlayış kazanabilirler. Geçmişten gelen nesneleri görmek, mümkünse onlara dokunmak, o dönemde yaşıyor olmanın, orada bulunmanın nasıl bir duygu olduğunu hissettirebilir. (Kyvig vd., 2000, 91) Araştırmacı Mike Pond, tarih öğretmeninin bakış açısıyla, çocukların müze ve galeri gezilerinden bir şey öğrenip öğrenmediklerini sorgulamıştır. Pond'a göre tarih çalışmak, belirli bir insan eyleminin ve etkinliklerinin kanıtlara dayandırılarak anlatılması ve hayal gücünün uyandırılmasıdır. Müzelerde öğrencilere geçmişle güçlendirilmiş duygusal ve yaratıcı bağlar kurma fırsatı verilir ve öğrencilerin empati kurmasını sağlanabilir. (Hooper-Greenhill, 1998, 115)
- Müzelerde geçmiş ile çocukların dünyası ve gelecek arasında ilişki kurularak yeni tarih öğretiminin temel amaçlarından olan "tarih bilincinin gelişmesi"ne yardımcı olunabilir. Nesneler, çocukların bugünün dünyası ve geçmiş arasında ilişki kurmasını ve karşılaştırma yapmasını sağlamak, çağların etkisini göstermek için gereklidir. (Morris vd., 1992, 26) Müzede nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle öğrencilerin geçmiş yaşantıları öğrenmeleri ve bugünle karşılaştırmaları ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantılar kurmaları sağlanarak tarih bilinci geliştirilebilir.
- Müzelerdeki tarihi nesnelerle çalışmak çocukların tarih alanına ilgi ve merakını da uyandırabilir. (Seidel vd., 1999, 21) Öğretimde öğrenciyi güdüleyebilmek için öğrenilecek materyali çekici hale getirmek gereklidir. Müze nesnesi bu bakımdan önemli bir çekiciliğe sahiptir. Müze nesnesi, merak uyandırır; öğrenmenin gerçekleşmesi için ne önemli unsurlardan biri olan motivasyonun sağlanmasına yardımcı olur. (Shuh, 1999, 81)

Müzelerden tarih öğretiminde tüm bu yukarıda açıklanan faydaların sağlanabilmesi için müzelerde yapılan eğitim, nesne merkezli uygulanmalıdır. Ayrıca okulda müze gezisi öncesinde yapılacak etkinlikler, müze gezisi ve gezi sonrası okulda yapılacak gezi sonrası etkinlikler birbirleriyle bütünleştirilmelidir. Tarih öğretimini desteklemeye yönelik bir müze gezisi etkinliğinde şu aşamalardan oluşan bir yöntem izlenebilir: (Allard vd., 1994, 4)

Soru Geliştirme: Öğrencilerin müze gezisine hazırlanma sürecidir. Soru geliştirme aşaması gezi öncesi okulda gerçekleştirilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin müzede araştırmacı olmaları için öğrencilerde, müzede üzerinde durulacak tema, nesne ve kavramlarla ilgili merak uyandırılmalı, soru tanımlamaları ve olabildiği kadar hipotez geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Eğer olabiliyorsa, müzeden alınan bir ödünç nesne veya bir başka tarihi nesne ile öğrenciler nesne incelemesi için hazırlanabilirler. Öğrenciler okulda, müzede cevap bulmaya çalışacakları soruları oluştururlar. Müze gezisi için belirlenen tema, nesne ve kavramlarla ilişkili öğrencilerin mevcut bilgileri

ortaya çıkarılabilir, tema ile ilişkili tartışmalar yaptırılabilir. Bu aynı zamanda onları bilgi toplama aşamasına da hazırlar. Bu aşama müze etkinliği sırasında da devam ettirilmelidir.

Bilgi Toplama: Bilgi toplama aşaması, müzedeki nesne merkezli eğitim etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmelidir. Bu aşamada öğrenciler, müzedeki nesneleri inceler, nesnelerle aktif etkileşimde bulunarak sorularına cevaplar arar, meraklarını gidermeye çalışırlar. Müzede, gerekli bilgiyi toplamaları için çocuklara nesnelerin nasıl kullanıldığı, nesne kopyaları veya ilüstrasyonlarla gösterilebilir. Müzedeki etkinliklerde öğrencileri bilgi toplamaları için cesaretlendirmek amacıyla çalışma kağıtları hazırlanarak ya da varsa müzenin çalışma kağıtları kullanılarak öğrencilerin nesneleri araştırmalarına yardımcı olunabilir. Bu çalışma kağıtlarındaki nesnelerle ilgili sorular öğrencileri nesneyi keşfetmeye, daha dikkatli bakmaya yönlendirir. Bilgi toplama aşamasında öğrenciler olabildiği kadar aktif olmalı, onlara nesneleri incelemeleri için yeterli zaman verilmelidir.

Analiz: Bu aşama müzedeki etkinlikler sırasında başlatılmalı ve gezi sonrası müzede ve okulda yapılacak çalışmalarla devam ettirilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin bilgileri analiz edebilmeleri için nesnelerle ilişkili sınıflama, karşılaştırma yaptırılarak edindikleri bilgiler arasındaki ilişkileri tanımlamaları ve kendi bilgileri ile ilişki kurmaları teşvik edilmelidir. Süreç boyunca öğrencilere nesne ve kavramlarla ilişkili tartışma, yazma, sanat çalışmaları ve drama yaptırılabilir.

Sentez: Bu aşama da müzede başlar ve gezi sonrası okuldaki çalışma ile sonlandırılır. Öğrenme sürecinin bu son aşaması boyunca öğrenciler bilgileri yeniden düzenler ve araştırmaları temelinde sonuca ulaşırlar. Öğrenciler sentez aşamasında sorularına cevaplar bulur, oluşturdukları hipotezin doğruluğunu kanıtlayabilir ve yeni sonuçlar geliştirilebilirler. Bu son aşamada öğrencilere müze gezisi ile ilgili bir dosya hazırlatılabilir, bir yazma, sanat çalışması veya drama yaptırılabilir.

Tüm bu aşamalar sonunda, öğrencilerin bir tarihçi çalışması yapması, nesne merkezli eğitim aracılığıyla tarihsel kanıtları tanımlamaları, incelemeleri, kullanmaları, yorumlamaları ve kendi sonuçlarına ulaşmaları sağlanır. (McRainey, 1996, 3) Böylece öğrenciler geçmişle bugün arasında ilişki kurarak, belli kavramları ve bilgileri de edinmiş olur.

Günümüzde, dünyada pek çok müze öğretmenlere, tarih öğretimi için olanaklar yaratmakta, öğrencilere tarihin delilleri olan somut nesneleri sunmalarının yanında, araştırma yapmaları için uygun, nesne merkezli, etkileşimli bir eğitim ortamı sunmaktadırlar. Tarih, etnografya, arkeoloji müzeleri kadar sanat, bilim ve teknoloji müzeleri de koleksiyonlarında bulunan nesnelerle ilişkili olarak tarih eğitimine yönelik etkinlikler hazırlamaktadırlar.

İngiltere'de tarih öğretimine yönelik örnek bir müze, yerel tarih ve arkeoloji müzesi olan Dover Müzesi'dir. Müze, Dover şehrinin zengin ve önemli tarihini görkemli koleksiyonu, anlaşılır ve okunabilir, ilüstrasyonlu panolar, modeller, gerçek ve kopya nesneler, bilgi veren etkileşimli ve oyunlu bilgisayar gösterileri, çalışma kağıtları, müzenin depodaki koleksiyonuna ulaşım sağlaması ve veri bankası ile izleyicilerine aktaran modern bir müzedir. (Norton, 2004) Dover Müzesi, okullara öğretim programı ile ilişkili çalışmak için sergilemeler ve bir dizi etkinlikle ideal bir ortam sunmaktadır. Anglo Saksonlar, Tudorlar, Victorialılar ve II. Dünya Savaşı gibi tarih

dönemleriyle olduğu kadar, Sanat, Tasarım, Teknoloji, İngilizce, Coğrafya ve Bilim dersleri ile ilgili de bağlantılar kurmaktadır. Dover Müzesi'nin okul derslerinin yapılabileceği dört galerisi vardır. Bunlar:

- Arkeoloji Galerisi
- Asma Kat Galerisi
- Tarih Galerisi ve
- Dover Tunç Devri Tekne Galerisi'dir.

Bu galerilerde konuşmalar ve rehberli turlar yapılmaktadır. Örneğin Dover Tunç Devri Tekne Galerisi'nde nesneler, modeller, kopyalar, resimli panolar, etkileşimli bilgisayarlar, mikroskoplar, dokunulabilir sergilerle Bronz Çağı canlandırılmaktadır. Müzede, Dover'in Tunç Çağı ile ilgili detaylı bilgilerin bulunduğu bir öğretmen paketi ve çalışma kağıtları da sunulmaktadır. (Dover Museum, 2004) Müzede ilköğretim okulları için özel okul günleri, sanat ve tarih atölye çalışmaları da yapılmaktadır. Genellikle yarım gün süren bu programlarda belli bir tema ile ilgili olarak rehberli tur ve nesnelere dokunarak inceleme çalışmasını bir sanat veya drama etkinliği izlemektedir. Örneğin "Romalılar ve Sanat" başlıklı özel okul gününde İngiltere Roma'sında günlük yaşamla ilgili bir rehberli tur ve konuşmanın ardından "Bir Romalı Çocuk Olmak Nasıldır" konulu bir atölye çalışması yapılmaktadır. Çocuklar Roma dönemi kıyafetlerini denemekte, balmumu ve papirüsler üzerine yazı yazmakta, Roma oyunları oynamakta ve o dönemi yaşayarak hissetmektedirler. (Norton, 2004)

Smithsonian Ulusal Amerikan Tarihi Müzesi müzeyi ziyaret eden okul grupları için gönüllülerin rehberlik ettiği turlar düzenlemektedir. Etkileşimli bu etkinlikler, öğrencilerin analitik düşünce ve tümdengelim yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmakta, müzede sunulan sergi ve gösterilerle ve deneyim oluşturmalarını sağlamaktadır. Ayrıca tüm etkinlikler tarihi düşünce yöntemlerinden en az birine hitap etmektedir. Bu etkinliklerden "Keşifler Yüzyılı" başlıklı tur ile ilköğretim 5. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrenciler 1800 ile 1900 arasında telgraf ve buhar makinesi, telefon, ampul vb. diğer buluşların niçin ve nasıl insan yaşamında devrim yarattığını öğrenmektedirler. Yaklaşık bir buçuk saat süren bu etkinliğin tarih öğretim programı ile bağlantıları, amacı, teması, tur sırasında incelenecek nesneler ve gezi öncesi-sonrası için etkinlik önerileri hazırlanmıştır (National Museum of American History, 2005)

Londra Müzesi ise, Roma Nesnelerine Dokunma atölyesi sunmaktadır. Bu etkinlik nesne incelemesi ve Roma Londra Galerisi turundan oluşmaktadır. Bu etkinlikte öğrenciler nesnelere dokunarak Roma yaşamını keşfetmektedirler. Çocuklar müze tarafından tavsiye edilen gezi öncesi ve sonrası etkinlik ile galeri turunu öğretmenleri, nesne incelemesini müzedeki eğitim uzmanlarıyla gerçekleştirmektedirler. Bu gezi sonrasında Roma Londra'sı Galerisi incelemesinde öğrencilere öğretmen tarafından bu salon için hazırlanan çalışma kağıtları yaptırılmaktadır. (Museum of London, 2001)

Müzeler tarafından okullar için sunulan eğitim paketine bir örnek olarak, nesne merkezli yaklaşım ile hazırlanmış bir Smithsonian Enstitüsü projesi verilebilir. Ulusal Doğal Tarih Müzesi tarafından 7.-10. sınıflar için hazırlanmış olan proje Bering Denizi eskimoları ile ilgili bir eğitim paketidir. Pakette bir öğretmen rehberi bulunmaktadır. Bu rehberde öğretmenin öğrencilere Eskimo kültürü ile ilgili pakette bulunan ilginç 10 nesnenin diasını göstermesi ve daha sonra onları bu nesnelerin nasıl ya-

pıldığı ve kullanıldığını düşünmelerine yönlendirmesi önerilmektedir. Daha sonra öğrencilere bu nesneleri yapan insanların yaşadıkları çevre, doğal kaynakları gibi konularla ilgili tartışma yaptırmak ve tahminlerde bulunmaları sağlanmaktadır. Bu süreçten sonra öğrenciler nesnelerin Nelson adlı koleksiyoner tarafından toplanmış Smithsonian koleksiyonuna ait olduğunu öğrenirler. Çalışmanın sonunda ise öğrenciler, Nelson'un mektuplarını, gazetelerini, fotoğraflarını, çizimlerini ve notlarının kopyalarını inceleyerek Nelson'un hayatı, kişiliği vb. hakkında tahmin ve çıkarımlarda bulunurlar. (Heyman, 1997, 13) Böylece öğrencilerin tarihçi çalışması yapması sağlanmış olur.

Türkiye'de Müze ve Öğretim

Türkiye'de müzeler henüz bir eğitim ortamı olarak kullanılamamakta, müze ve okul arasında işbirliği yapılamamaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri Türkiye'de müzeciliğin genel yapısından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de müzeciliğin kuruluşundan beri nesne merkezli toplama, koruma ve sergilemeye dayalı müzecilik anlayışı devam etmekte, çağdaş müzeciliğin "eğitim" işlevine gereken önem verilmemektedir. Müze nesneleri daha çok estetik bir düzenlemeyle kronolojik olarak, daha çok konu uzmanlarının anlayabileceği bir anlayışla sergilenmektedir. Sergilemeler, öğretmenlerin öğretim programıyla ilişkili etkinlikler hazırlayabilmesi ve öğrencileriyle birlikte giderek nesneler ve kullanımları ile ilgili araştırma yapması açısından yeterince anlaşılamamaktadır.

Günümüzde sadece birkaç müzede eğitim hizmetleri sunulmakta, Türkiye genelinde yaygın olan Kültür ve Turizm Bakanlığı müzeleri genelinde ise müzelerin eğitim işlevi önemsenmemektedir. Son yıllara kadar Kültür ve Turizm Bakanlığı müzeleri kadrolarına uzman alınmaması nedeniyle müzelerimizdeki uzman sayısı giderek azalmakta, mevcut personel ancak günlük müzecilik işleri ile ilgilenmekte, eğitim etkinliklerine yeterli vakit ayıramamaktadır. Ayrıca müzelerde çoğunlukla arkeoloji ve sanat tarihi eğitimi almış uzmanlar istihdam edilmektedir. Müze sergilemelerini eğitsel olarak düzenleyebilecek, okulların öğretim programlarıyla bütünleştirilmiş sergi ve eğitim programları hazırlayacak bilgi ve deneyime sahip uzmanlar bulunmamaktadır. YTÜ Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı Müzecilik Yüksek Lisans Programı tarafından gerçekleştirilen "Müzelerin Tarih Öğretiminde Laboratuar Olarak Kullanılması" araştırma projesi sonuçlarına göre, İstanbul'daki Kültür ve Turizm Bakanlığı müzelerinin hiçbirinin müzeye gelen okul gruplarının tarih öğretimini desteklemeye yönelik bir eğitim programı bulunmamaktadır. (Atagök vd., 2005, 8) Türkiye'de müzelerin okul öğretimine destek olarak kullanılmamasının temel nedenlerinden diğeri de Türkiye'deki genel eğitim yaklaşımından kaynaklanmıştır. Türkiye'de, 20 yüzyılda yaşanan eğitim ve öğretimdeki yeni yöntem ve teknikler Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarına uyarlanamamış; öğrencinin verilen dersin içeriğini öğrenmesini temel alan, öğretmen ve kitap merkezli pasif eğitime dayalı davranışçı yaklaşım devam etmiştir. Bu anlayış içinde müzelerin eğitim ve öğretimdeki yeri de yeterince önemsenmemiş, öğretim programları ve müze gezileri arasında ilişki kurulmamış, gerekli yönlendirmeler yapılmamıştır. Bu nedenle Türkiye'de müze-okul ilişkisi daha çok Müzeler Haftası'nda okulların müzelere yaptığı öğretim programı ile ilişkili olmayan gezilerle sınırlı kalmıştır.

Türkiye'de okul-müze ilişkisinin kurulabilmesi içim problemin eğitim ayağında son yıllarda önemli bir gelişme yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ye-

ni bir öğretim programı uygulamaya başlamıştır. Eğitime kökten bir değişiklik getiren bu program, dünyada yaşanan bireysel, toplumsal ve ekonomik alandaki değişim ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normları ve eğitim anlayışı, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar ve ihtiyaç analizleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. 1998 Öğretim Programı'nda davranışçı eğitim felsefesine bağlı olarak bilgi edinilmesi yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmektedir. Bilgi ise; olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmektedir. 2004 Öğretim Programı'nda temel olarak bilgiye bakış açısı değişmiş, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Bu programda bilgiyi kullanma, bilgi edinmeden daha çok vurgulanmakta; öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını; bilgiyi problem çözmede, anlamlı ortamlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmede kullanabilmelerini öğrenmelerini öğretmeye önem verilmektedir. (M.E.B., 2004, 44-46)

2004 Öğretim Programı'nda yer alan öğelerin gerçekleştirilmesi için derslerin öğrencilerin aktif kılınacağı etkinliklerle işlenmesi, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel tepkilerini arttıracak etkileşimli sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanılması vurgulanmakta, farklı açılardan müzelerde eğitim etkinliklerinin uygulanması için doğrudan yönlendirmeler yapılmaktadır. Bu gelişme, Türkiye'de müze-okul-öğretim ilişkisinin kurulması için atılan çok önemli bir adımdır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Tarih Öğretimi ve Müze İlişkisi

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. (M.E.B., 2004, 52) İlköğretim 1. kademede, öğrenciler tarih disiplini ile "Sosyal Bilgiler" dersi içinde karşılaşmaktadırlar. 2004 Öğretim Programı ile birlikte yenilenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgiler üniteleri, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi akademik disiplinler açılarından çok yönlü, bütüncül bir anlayışla ele alınmıştır. (M.E.B, 2004, 5)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı özellikle tarih, coğrafya ve vatandaşlık ağırlıklıdır. Tarih eğitimi, önceki öğretim programlarında olduğu gibi bağımsız bir konu olarak değil, öğrenme alanları içinde işlenmektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nda "Zaman, Süreklilik ve Değişim" tarih eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler programı içinde "tarih" dersi için yapılandırmacı tarih yaklaşımı doğrultusunda temel kavram ve becerilerin verilmesi önemsenmekte; kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin tarih ile ilgili olarak bu derste 4. ve 5. sınıflar için kronoloji, değişme ve süreklilik, nedensellik, ulus, liderlik, savaş, güç, benzerlik ve farklılık, birinci elden kaynak, ikinci elden kaynak ve yüzyıl kavramlarının verilmesi beklenmektedir. (MEB 2004, 83) Programda beceri kazandırılması da önemsenmekte; zaman ve kronojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem ve empati gibi tarih ile doğrudan ilişkili sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulması vurgulanmaktadır. (M.E.B., 2004, 5)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak müze ve öğretim programı ilişkisi de kurulmuştur. Bu programda "öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğren-

cinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan" yeni anlayış çerçevesinde müze gezilerine yer verilmektedir. Bu programda müzelerde eğitim etkinlikleriyle tarih öğretimi değişik açılardan önerilmektedir. Programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda, Madde 12'de (M.E.B, 2004, 6)

> "Öğretmen inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler Pazar yerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihi mekânlara (tarihi yapılar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler sadece eğlenceli bir gün geçirmek olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kâğıtları kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılmasını ve öğrencilerin tarihi kişilik ile empati kurmasını sağlamalıdır"

ifadesi ile müze gezileri inceleme gezisi kapsamında değerlendirilmekte, bu geziler tarihi çevreyi koruma bilinci, sanat zevki ve estetik duyguları geliştirmenin bir aracı olarak görülmektedir.

Yine 6. ve 7. sınıflar için programla ilgili açıklamalarda "geçmişe ait, uzun süre kullanılmayan toplumsal nesnelerin şekillerinin görünen biçimlerinin sergilenmesinin öğrencilerin bu şeylerin nasıl değiştiğinin farkındalığının gelişimine yardım edeceği, yerel müzelere, tarihsel toplumlar ve restore edilmiş köylere ya da diğer kaynaklara geziler düzenleyerek, öğrencilerde, zaman kavramlarıyla oluşan deneyimlerin sunulabileceği" belirtilmektedir. (MEB, 2005, 68).

Programda 4. ve 5. sınıflar Kültür ve Miras öğrenme alanı, "Adım Adım Türkiye" ünitesi içinde yerel tarih öğretimi ile bağlantılı olarak müzenin önemi vurgulanmaktadır. Tarih öğretiminde problem sayılan ezbercilikten uzaklaşıp, öğretmen merkezli değil de öğrenci merkezli bir tarih öğretiminin yapılabilmesi için, yerel tarih öğretiminin uygulanması gerektiği dile getirilmekte; "müzelerin, bulundukları çevrenin geçmişine dair eser ve hatıraları koruduğu, konuların işlenmesine ve yöre tarihinin incelenmesi ve öğretilmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Yerel tarih öğretimi gezilerinde öğrencilerin buluntuları inceleyebilmesi için "öğrenci buluntu analizi çalışma kâğıdı" örneği verilmektedir. (M.E.B., 2004, 306) Programda müze gezileri için yöntem konusunda da önerilerde bulunulmaktadır. Müze gezilerinin faydalı olabilmesi için öğretmenin gideceği müzenin özelliklerini, öğrencilere incelettireceği eserleri bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. "Öğrencilere gezdirilip bilgi aktarma etkinliği" olarak nitelenen müze gezisi öncesinde ve sonrasında yapılması gerekenlerin önemli olduğu belirtilmekte fakat nelerin yapılması gerektiği konusunda bilgi verilmemektedir. (M.E.B., 2004, 302-304)

2004 programında nesnelerle bağlantılı çalışmak da önemsenmektedir: Doğrudan müze kelimesi geçmemekle birlikte sosyal bilgiler programında verilmesi beklenen "görsel kanıt kullanma" ve "kanıt kullanma" becerileri içinde "tarihi eserler", "buluntular" ve "âletler"in, öğrencilerin kanıta dayalı akıl yürütmesi, kolay öğrenmesi ve kavramları öğrenmesi için kullanılabileceği, geçmişin yeniden yapılandırılmasında ve anlamlandırılmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin görsel kanıtlardan faydalanması gerektiği belirtilmektedir (M.E.B. 2004, 52, 68-69)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrenme alanı ve kazanımlarla da doğrudan ilişkilendirilmiş müze etkinliği önerileri yer almaktadır.

- Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf yıllık planında "Kültür ve Miras" öğrenme alanı altında "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde "yaşanmış olaylardan ve görsel malzemelerden yola çıkarak Milli Mücadele süresince yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler" kazanımı ile ilişkili olarak tarihi mekân, müze ya da anıtlara gezi düzenlenebileceği belirtilmektedir.
- Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf yıllık planında "Kültür ve Miras" öğrenme alanı altında yer alan "Adım Adım Türkiye" ünitesinde "çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır" kazanımı ile ilişkili olarak tarihi mekân, müze ve anıt gezisi etkinlik önerileri içinde yer almakta, Anıtkabir'e gezi yaptırılması önerilmektedir. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı altındaki "Hepimizin Dünyası" ünitesindeki "çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir" ve "ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder" kazanımı için ortak mirası tanıtmak amacıyla müze gezisi önerilmektedir. (M.E.B., 2004, 416-418)
- 6. ve 7. sınıf programında "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı içinde yer alan "Rönesans ve reformla birlikte Avrupa'da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır" kazanımı ile ilişkili olarak Teknoloji ve Bilim Müzelerine Gezi önerilmektedir. (MEB, 2005, 33)

Tartışma ve Sonuçlar

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, müzelerin öğretim amaçlı kullanılması için açık bir yaklaşım sergilemektedir. Müze gezileri, programda yer alan tarih içeriği (yakın tarih, Milli Mücadele, Atatürk ve Cumhuriyet) ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Programda genel olarak müzelerde uygulanacak etkinliklerin tarih öğretimindeki rolü vurgulanmakta; inceleme gezileri, araştırma, kavram öğrenmesi, tarihsel empati, kanıt kullanma becerisi ve yerel tarih öğretimi, tarihsel mirasa duyarlılık ile ilişkili olarak müze gezilerine yönlendirmeler yapılmaktadır. Programın artık sadece içerikle sınırlı olmaması, programa beceri ve kazanımların merkezde yer aldığı bir anlayışın hâkim olması müzeleri tarih öğretiminde kullanma açısından da esneklik tanımakta, pek çok beceri ve kazanım için müzeleri kullanma imkânı vermektedir.

Müzelerde uygulanacak eğitim etkinlikleriyle programın aşağıda belirtilen genel hedefleri ile doğrudan ilişki kurularak tarih öğretimine katkıda bulunulabilir:

- Madde 10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- Madde 11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

Müzeler ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda verilmesi beklenen aşağıdaki tarihçi becerileriyle ilişkili olarak da öğretimde kullanılabilir: (Durbin, vd., 1996, 5)

- Araştırma
- İletişim ve empati: Eleştirel düşünme: sebep-sonuç ilişkisini belirleme
- Gözlem
- Karşılaştırma yapma
- Problem çözme
- Yaratıcı düşünme: analiz, sentez, değerlendirme yapma
- Zaman ve kronolojiyi algılama: zaman ifadelerini kavrama ve doğru kullanma, geçmiş, şimdi, gelecek zamanı ayırt etme
- Değişim ve sürekliliği algılama: benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma, tarihsel problemin çözümüne alternatif çözüm yolları bulma

Yalnız müzelerin tarih öğretimine katkıda bulunabilmesi için, müze etkinliği yukarıda açıklanan nesne merkezli eğitim yöntemine dayandırılmalı ve öğretim programlarıyla bütünleştirilmelidir. Her müze eğitim etkinliği, öğretim programı öğelerinden seçilen belli öğrenme alanı ve kazanımlarla, becerilerle, kavramlarla ve değerlerle, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın yapısına uygun olarak diğer ünite, öğrenme alanı ve derslerle ilişkilendirilmelidir.

Türkiye'de müzelerin tarih öğretimde kullanılması için İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programında müze etkinliklerine yönlendirmeler yapılması yeterli olmamaktadır. Bu konuda çözülmesi gereken birçok sorun ve alt yapı eksiklikleri bulunmaktadır. Aslında ideal olan müzelerimizde müze eğitimi konusunda bilgi ve deneyime sahip uzmanların görevlendirilmesi ve müzelerimizin okullar için öğretim programıyla ilişkili sergiler, özel salonlar düzenlemeleri, çeşitli nesne merkezli eğitim etkinlikleri, okullara ulaşabilecek eğitim paketleri, hizmet içi eğitim programları ve nesne ve bölümlerle ilgili öğretmenlerin faydalanabileceği bilgiler hazırlamalarıdır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından müzelerin eğitim işlevi önemsenmeli ve müzelerde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Müzelerin eğitim işlevini yerine getirmesi için Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nda yer alan müzelerin eğitim yükümlülüklerinin yönetmeliklerle tanımlanması, müze uzmanları arasına müze eğitimi ve iletişimini gerçekleştirecek farklı alanlardan uzmanların kabul edilmesi, müzecilik meslek standartlarının tespit edilmesi ve Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği'nin çağdaş ölçütlere göre, görev tanımlarıyla yenilenmesi gerekmektedir. Ayrıca her müze için, müze başkanı, müze müdürü, işletme müdürü, müze kurulu ve müze eğitim görevlilerinin bulunduğu bir ekip tarafından müze eğitim politikası hazırlanmalı, bu politikanın içinde müzelerin okullara yönelik eğitim misyonu tanımlanmalı, eğitim stratejileri ve eylem planı yazılı olarak ifade edilmelidir. Bu gerçekleştirildikten sonra müzelerimiz okulların öğretim programlarıyla ilişkili olarak sergilemelerini, öğrencilerin müze salonlarında araştırma yaparak çıkarımlarda bulunabileceği şekilde yeniden düzenlemelidir. Ayrıca her müzede eğitim programları hazırlayacak bir ekip ve eğitim atölyeleri oluşturulmalıdır. Daha sonra müzede eğitimden sorumlu uzmanlar tarafından İl Milli Eğitim Müdürlükleri, öğretmenler ve eğitimbilimcilerle işbirliği içinde okullara yönelik eğitim etkinlikleri ve okullara erişim materyalleri hazırlanmalıdır. Hazırlanan etkinliklerin pilot uygulamalarını seçilmiş pilot okullarla gerçekleştirmeli, sonra bu pilot uygulamalar değer-

lendirilmeli, gerekiyorsa pilot uygulama sonuçlarına göre gerekli değişikliklerle etkinlikler yeniden düzenlenmelidir. Eğitim programının bu son hali tekrar eğitimbilimciler, öğretmenler ve müze uzmanları tarafından oluşturulan bir kurul tarafından değerlendirilmeli ve bir program paketi haline getirilmelidir.

Türkiye'de öğretmenlerin müzeleri sosyal bilgiler tarih öğretiminde kullanmaları için müzelerin eğitim etkinlik ve materyalleri sunmaları da yeterli değildir. Öğretmenlerin öğrencilerini müzelere götürmesi ve gezi öncesi ve sonrası etkinlikleri uygulayarak müze gezisini sınıf içi öğretimle bütünleştirebilmeleri için bu konuda gerekli yöntem bilgisine sahip ve müzelerin eğitimdeki öneminin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bunun için:

- Müzelerin eğitimdeki önemi öğretmenlere, hizmet içi eğitimlerle ve bu eğitim sırasında müzede yapılan uygulamalarla öğretilmelidir.
- Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarının müzelerin eğitimdeki önemini vurgulayan ve müzedeki uygulamalarla müzenin eğitimde nasıl kullanılacağını öğreten "müze eğitimi ve uygulamaları" dersi konmalıdır.
- Okulların sınıf mevcudu azaltılmalıdır. Türkiye'deki okulların sınıf mevcudunun fazla olması da, öğretmenlerin müze gezilerini kendilerinin gerçekleştirmelerini olanaksız kılmaktadır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde yaptığı araştırmaya göre, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında uluslararası ortalama sınıf mevcudu 26 iken, Türkiye'nin ortalaması 35'tir. Türkiye'de öğrencilerin %60'ı mevcudu 31'in üstündeki sınıflarda eğitim görmektedir. (NTVMSNBC, 2003) Müzedeki eğitim etkinliklerinde bir grupta bulunan kişi sayısı 15-20 olmalıdır. Bu sayı aşıldığında geçtiğinde sergideki nesneler tüm öğrenciler tarafından incelenememekte, aktif ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratılamamaktadır. Bu nedenle bir öğretmenin müzede eğitim yapabilme becerisi ve nesneler hakkında bilgisi olsa bile, 20'yi geçen bir sınıf mevcuduyla müzede eğitim uygulaması zordur.

Kaynakça

AAM (1984). **Museums for a New Century**, American Association of Museums, Washington.

Akar, H. ve A. Yıldırım (2004). *Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*, Erişim, 02.03.2005, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, **http://www.erg.sabanciuniv.edu**/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc

Albany Institute of History and Art (2005). *What is Object Based Learning*, Museum Learning Initiative, Erişim 18.06.2005, **http://www.mli.albanyinstitute.org/objectlearning.htm**

Allard, M., Boucher, S. & Forest, L. (1994). *The Museum and the School.* McGill **Journal of Education** S. 29 (2), Erişim 23.10.2003, **www.unites.uqamca/grem/pdf**/the-museum-and-the-school.pdf.

Ata, B. (2004). *İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretim Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma*, Erişim, 20.11.2004, Türkiye Sanal Bilimler Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, **www.egitim.aku.edu.tr**/fullt0.htm

Atagök, T. ve Tezcan Akmehmet K. (2004). **Müzelerin Tarih Öğretiminde Laboratuvar Olarak Kullanılması**, Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü Araştırma Projesi Raporu, İstanbul.

Carson, B. (1992). "Interpreting History Throught Objects", **Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education**, ss.129-133, Museum Education Roundtable, Washington.

DfES/Department for Education and Skills (2004). *News Center, Boosts to Children&Young People's Learning as Government Announces 7 Million For Museums and Galleries Education*, Erişim 19.082004, **DfES Web Sayfası, www.dfes.gov.uk**/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2005_0055

Dilek D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Dilek D. (2000). *Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama*, Erişim 27.12.2001, **Milli Eğitim Dergisi**, S. 145, Ocak-Şubat-Mart, **http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.htm**.

Dover Museum (2004). *Dover Museum*, Erişim 10.06.2004, Dover Müzesi Web Sayfası, **http://dover.gov.uk/museum/educ/home.asp**.

Durbin, G., S. Morris and S. Wilkinson (1996). **Learning From Objects: A Teacher's Guide,** English Heritage, Reprinted. London.

Durbin, G. (1992). "*Evaluating Learning From Objects*", **Initiatives in Museum Education**, ss. 12-13, University of Leichester Department of Museum Studies, London.

Falk, John. H. And Dierking L. D. (1992). **The Museum Experience**, Whalesback Boks, Washington.

Gartenhaus, A. R. (2000). **Yaratıcı Düşünme ve Müzeler**, *ed.* Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Uygulama Merkezi Yay. No:7, Ankara.

George Maison University (2004). *Object Based Learning. George Mason University Instructional Technology Program: Learning Theories and Instructional Strategies Matrix,* Erişim 03.05.2004, **www.kihd.gmu.edu/immersion**/knowledgebase/strategies/constructivism/objectbased.htm

Hein, G. E. (1998). **Learning in the Museum**, Reprinted, Routledge, London.

Hinton, M. (1993). "*Handling Collections: A Whole Museum*", **Journal of Educati,on in Museum**, S. 14, ss. 16-19.

Hooper-Greenhill. E. and Moussouri, T. (2002). **Researching Learning in Museums and Galleries: a Bibliographic Review**, RCMG, Leicester.

Hooper-Greenhill, E. (2000). **Museums and Interpretation of Visual Culture**, Routledge, London and New York.

Hooper-Greenhill, E. (1999a). **Müze ve Galeri Eğitimi**, ed. Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:4, Ankara.

Hooper-Greenhill, E (1999b). "*Learning from Learning Theory in Museums*", **The Educational Role of the Museum**, Second Edition, ss. 137-145, Routledge, London.

Hooper-Greenhill. (ed.) (1996). "*Museum Education*", **The Educational Role of The Museum**, Reprinted, ss. 229-257, New York, Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1994). **Museum and Their Visitors,** Rouledge, London.

Husbands, C. (1992). "*Objects, Evidence and Learning: Some Thoughts on Meaning and Interpretation in Museum Education*", **Journal of Education in Museums**, S. 13, ss. 24-28.

ICOM (2003). *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes* (1946 - 2001), Erişim 10.09.2003,http://**icom.museum/hist_def_eng.html**

Koç, G. ve M. Demirel (2005). *Davranışcılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma*, Erişim 21.06.2005, http://**www.gazete.hacettepe.edu.tr/egitim.html**

Kyvig D.E. and M. A. Marty (2000). **Yanıbaşımızdaki Tarih**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.

McRainey, D. L. (1996). *Interprating History Through Interactive Experiences, Fellowship Museum Practica Reports*, Erişim 23.03.2002, **http://museumstudies.si.edu/bull/apr96/D.Lynn%20McRainey.htm**

M.E.B., (2005). *Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı, Erişim 04.10.2006, http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/

M.E.B., (2004). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı,** Taslak, M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

Morris S, ans S. Wilkinson (1992). *"What are the Differences Between 'Objects' and 'Documents' as Historical Sources and What is the Value of Using Objects"*, **Journal of Education in Museums,** S. 13, ss. 24-28.

Museum of London, (2001). "*Handling History Roman Object Handling Workshop*", Support Materials. Interpretation Unit.

National Museum of American History (2005). *National Museum of American History Events and Programs,* Erişim 11.08.2005, National Museum of American History Website, http://americanhistory.si.edu/events/index.cfm

NTVMSNBC (2003) *Türk Öğrencilerin Okuma Becerileri Düşük*, Erişim 12.08.2005, NTVMSNBC, **http://www.ntvmsnbc.com/news/228277.asp**

Norton, K. (2004). Kişisel İletişim, 15.12.2004.

Özbaran, S., (1997). **Tarih, Tarihçi ve Toplum**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.

Seidel, S. and K. Hudson (1999). **Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik: Uluslararası İki Çalışma Raporu**, çev. Bahri Ata, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, Ankara.

Silier, O. (2002). *Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var*, Erişim 25.04.2002, Tarih Vakfı Web Sayfası, **http://www.tarihvakfi.org.tr/egitim/yenimodel.asp**

Stradling, R. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**, çev. Ayfer Ünal, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.

Tekeli, İ. (2001). **Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin**, Tarih Vakfı, İstanbul.

Vella, Y. (2001). "*Yaratıcı Tarih Öğretimi*". Çev. Bahri Ata. **Milli Eğitim Dergisi**, S. 150, Mart-Nisan-Mayıs 2001, Erişim 24.08.2003,

www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/150/vella_ata.htm

THE USE OF MUSEUMS IN HISTORY INSTRUCTION WITH OBJECT BASED EDUCATIONAL ACTIVITIES AND SOCIAL STUDIES INSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION

Kadriye TEZCAN AKMEHMET*

Abstract

This article deals with the use of museums in history instruction and Social Studies Curriculum of Primary Education. In the study, first the history, aim and importance of using museums in instruction, object based educational activities in museums and using museums in history instruction were explained. Moreover museum, education and history instruction in Social Studies Course in Primary Education relationship were examined. Finally suggestions for using museum in instruction in Turkey were proposed.

Key Words: Museum education, history instruction, museum-scholl relationship, object based learning, social studies.

* Dr.; Yıldız Technic University, Faculty of Art and Desig, The Programme of Museum Master's, Yıldız Campus, Besiktas, Istanbul

SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI "İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER" ÖĞRENME ALANIYLA İLGİLİ KAVRAM BULMACALARI

Seçil ALKIŞ*

Özet

Son yıllarda öğrencilerin belirli kavramları anlamaları ve kavram yanılgıları ile ilgili çalışmalarda artış gözlenmektedir. Bu çalışmada ise coğrafya kavramlarıyla ilgili çengel bulmacaların geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlk olarak, 2004 programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında yer alan coğrafya konuları ile ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Daha sonra, dördüncü sınıflar için "Yaşadığımız Yer" ünitesinde ve beşinci sınıflar için de "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinde yer alan coğrafya kavramlarıyla ilgili çengel bulmacalar geliştirilmiştir. Bu çengel bulmacaların ilgili ünitelerin işlenmesinden sonra sınıf öğretmenlerince kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler programı, coğrafya kavramları, çengel bulmacaları

Giriş

Bilindiği gibi, kavramlar fiziksel ve sosyal dünyamızı anlamımızı sağlar. Kavram ve terimler sayesinde biz olayları, olguları, düşünceleri, maddeleri birbirinden ayırt ederiz. Coğrafya öğretiminde kavram ve terimler gerek, dersin öğrencilere aktarımında gerekse dersin işlenişi sırasında öğrenciye öğretilecek kelime gruplarını yani bilgilerin yapı taşlarını oluştururlar ve coğrafi olgu ve olaylar, ancak kavram ve terimler sayesinde öğrenci zihinlerinde yer tutarlar (Turan, 2002). Kavram öğrenmenin özellikle ilk ve orta öğretimde daha sonraki öğrenmelere temel hazırlayan önemli bir olgu olduğu kabul edilmektedir (Ülgen, 2001). Ayrıca, sosyal bilimlere ait kavramları kullanılması, 2004 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler programının vizyonlarından birini oluşturmaktadır (MEB, 2005).

Coğrafya konularındaki kavramlarla ilgili olarak literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Nelson ve diğ. (1992) çalışmalarında, fiziki coğrafya konularının başlangıç sınıflarında çoğunlukla öğrencilerin birtakım kavram yanılgılarının açığa çıktığını belirtmişlerdir. Platten (1995) çalışmasında, yedi yaşındaki çocukların coğrafi terimleri anlama düzeylerini belirlemek amacıyla İngiliz ulusal coğrafya müfredat programında yer alan 30 coğrafi kavramı incelemiş ve bu yaştaki çocukların belirlenen kavramları anlamada büyük zorluklar yaşadıklarını hatta genelde yanlış anlamaların olduğunu kesin bir şekilde ortaya koymuştur.

* Dr.; Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Karabağ (1998) ise çalışmasında, coğrafya öğretimi açısından önemli olan anahtar soru ve kavramlara yönelik bilgiler vermiştir. Cin (1999), sekiz yaş grubuna ait toplam seksen öğrencinin dere, deniz, göl kavramları hakkındaki bilgilerini araştırmış ve çocukların çok sayıda kavram yanılgısına da düştüklerini tespit etmiştir. Henriques (2000), çalışmasında su döngüsü, hal değişimi, buharlaşma, bulut ve yağış, atmosfer, mevsimler, küresel ısınma ve sera etkisi ile ilgili kavram yanılgıları, bunların olası nedenleri incelenmiştir. Turan (2002), coğrafya biliminde kavram ve terimlerin coğrafi olgu ve olayları tanımlamak için kullanıldığını ve bu nedenle kavram ve terimlerin coğrafya öğretiminde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamıştır. Akbaş (2002), altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin büyük bir bölümünün araştırılan kavramları anlamakta ve ifade etmekte zorluk çektiğini ve birçok kavram yanılgısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Dove (2002) ise kavram yanılgılarıyla ilgili olan kitabında, fiziki coğrafya konularında öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramlara yer vermiştir. Yazıcı ve Samancı (2003) çalışmalarında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin anlama güçlüğü çektiği kavramları, kolay anlaşılan kavramları ve kavram yanılgısı tespit edilen coğrafi kavramları belirlemişlerdir. Coşkun (2003) çalışmasında, nem konusunda yapılan kavram yanlışlıklarını incelemiştir.

Cin (2004), çocukların yakın çevresinde bulunan deniz kavramı hakkındaki anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların denizi tanımada fazla zorluk çekmedikleri, ancak denizi diğer su kütlelerinden, özellikle gölden ayıran özellikleri anlamada zorluk çektikleri görülmüştür. Başıbüyük ve diğ. (2004) çalışmalarında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sorun oluşturacak oranda iklimle ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirtmiştir. Alkış (2005a) çalışmasında, 2004 programına göre hazırlanan dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili olarak toplam 190 kavram olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, fiziki coğrafya konularıyla ilgili kavramların, beşeri ve ekonomik coğrafya konularıyla ilgili kavramlardan daha fazla olduğu, özellikle iklim ve yer şekilleri ile ilgili kavramların diğerlerine oranla ders kitaplarında daha çok yer aldığı ifade edilmiştir. Alkış (2006a) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin nem, bulut, yağış ve yağış çeşitleriyle ilgili olarak ciddi yanlış algılamalara ve kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Alkış (2006b), ilköğretim öğrencilerinin mevsimlerin oluşumuyla ilgili olarak bilimsel açıdan doğru kabul edilmeyen fikirlere ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmalardan çıkan ortak sonuç genel olarak ifade edilecek olursa, coğrafya konularındaki kavramlarla ilgili olarak öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarıdır. Burada, coğrafya ile ilgili konularda geçen kavramların öğrencilere nasıl daha etkili bir şekilde kazandırılabileceği sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Bilindiği gibi, bir dersin etkinliğinin artması kuşkusuz o derse olan ilgi ile doğrudan orantılıdır. Kaldı ki öğrenme bireysel bir etkinliktir ve hiç kimse bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Bu sebeple öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar öğrenen, öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmak zorundadır (Akt.Yazıcı, Samancı, 2003). İlköğretim düzeyinde olan öğrenciler için değişik öğrenme tekniklerinin kullanılması dersi daha zevkli hale dönüştürerek onların öğrendikçe ve aktif olarak öğrenmenin içine girdikçe yaratıcılığı ve problem çözme becerisinin de gelişeceği ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalarda ispatlanmıştır (Akt.Karamustafoğlu ve diğ., 2006). Sılay (2002) da, sınıf ortamını tek düzelik-

ten kurtarmak, öğrencilerin derse ilgilerini ve katılımlarını arttırmak için bulmaca, karikatür ve eğitsel oyunlara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Crossman ve Crossman (1983), öğrenmeye yardımcı araçlardan birinin de çengel bulmacalar olduğunu ve bulmacaların kullanılmasının birçok avantajı bulunduğunu belirtmektedir. Çalışmalarında da, çapraz bulmacaların konuyu öğrenmede olumlu etkilerinin olduğunu, öntest ve sontest kullanarak saptamışlardır. Akkan (2005), bulmaca etkinliğinin uygulandığı grupta öğrencilerin derse karşı ve ödev yapmaya daha istekli olduklarını gözlenmiştir (Akt.Karamustafoğlu ve diğ., 2006). Taşlı (2005) çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler ünitelerinin hedeflerinde yer alan kavramların anlam bilgisi kazandırılması çalışmalarına öğretmenler ve öğrenciler için örnek model sunmuş ve ilköğretim sosyal bilgiler dersinin dördüncü sınıf 'Aile, Okul ve Toplum Hayatı' ünitesinde geçen kavramların öğretimi ile yedinci sınıf 'Yurdumuzun komşuları ve Türk Dünyası' ünitesine ait iki kavram bulmacası örneğine yer vermiştir.

Karamustafoğlu ve diğ., (2006), bulmaca tekniği ile hazırlanmış değerlendirme materyallerinin yok denecek kadar az olduğunu ve dolayısıyla bulmaca tekniği kullanılarak değerlendirme materyali geliştirmenin oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Çalışmalarında ise, ilköğretim II. kademe fen ve teknoloji konularına yönelik bulmaca tekniklerinden yararlanılarak değerlendirme materyalleri geliştirmişlerdir. Tomal (2006) çalışmasında volkanizma konusuyla ilgili bir çengel bulmaca örneğine yer vermiştir.

Gürses (2006), 5E modeline göre hazırladığı materyalin içeriğinde yer alan ve geleneksel içerikten farklı olan karikatür, resim, dikkat çekici etkinliklerin ve günlük hayatla kurulan bağlantıların öğrencilerin başarılarını artırdığını belirlemiştir. Çalışmada aynı zamanda değerlendirme basamağında kullanılan oyun, bulmaca gibi alternatif değerlendirme tekniklerin öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenmelerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt.Özsevgeç, 2006). Karamustafoğlu ve diğ., (2006) ise, bulmaca tekniği ile hazırlanan değerlendirme materyallerinin öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiğini ve fen ve teknoloji derslerine yönelik bulmaca teknikleri arasında en yaygın olarak kare bulmaca tekniğinin kullanıldığını belirtmektedir. Sözcük avı tekniğiyle hazırlanan bulmacaların kavramların öğretiminden çok, kavramların telaffuzu ve tanınmasına olumlu katkı sağladığını, şifreli bulmaca tekniği ile verilecek kavramların genellikle çok sınırlı kalmasına rağmen kare bulmacada diğer bulmaca tekniklerine göre daha fazla kavram bir arada verilebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca, tek bir alana yönelik bulmaca hazırlamanın oldukça zor ve zaman alan bir iş olduğunu ve dolayısıyla küp, çengel ve petek gibi bulmaca hazırlamanın uzmanlık istediğini vurgulamaktadır.

Bu noktalardan hareketle çalışmada, sınıf öğretmenleri için "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının öğretiminde kullanabilecekleri bir çengel bulmaca modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

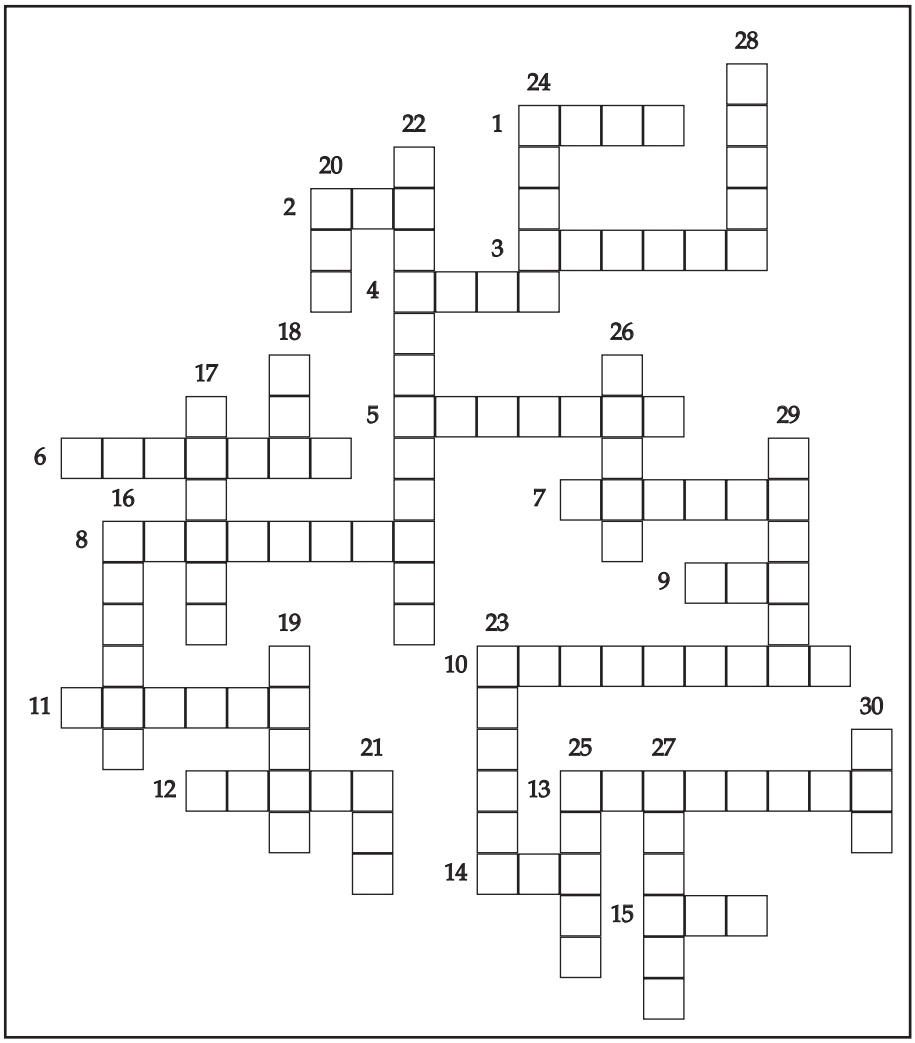
2004 programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında, dördüncü sınıflarda "Yaşadığımız Yer" ve beşinci sınıflarda da "Bölgemizi Tanıyalım" üniteleri yer almaktadır. Araştırmada ilk olarak "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanındaki kavramlar tespit edilmiştir (Ek 1). Ar-

dından, dördüncü sınıflar için 30 ve beşinci sınıflar için de 20 kavramdan oluşan çengel bulmacalar hazırlanmıştır. Çengel bulmacalarda yer alan kavramların tanımları oluşturulurken çeşitli kaynaklardan faydalanılmıştır (Atalay, 2004; Atalay, 1997; Doğanay, 1999; Erinç, 1996; Hoşgören, 1993; Koç, 2000; İzbırak, 1986; İzbırak, 1992; meteor.gov.tr; cevreorman.gov.tr).

Geliştirilen Bulmacalar

İlk olarak, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında, dördüncü sınıflar "Yaşadığımız Yer" ünitesinde yer aldığı tespit edilen 78 kavramın içinden 30 tanesi seçilerek Şekil 1'deki çengel bulmaca oluşturulmuştur.

Şekil 1. Dördüncü Sınıf "Yaşadığımız Yer" Ünitesiyle İlgili Kavram Bulmacası



Soldan sağa doğru

1. Kendine bağlı yakın adalarla birlikte, etrafı deniz ve okyanuslarla çevrili büyük kara parçası.
2. Ani ve kuvvetli yağışlar ve kar erimesi sonucu akarsu yatağı boyunca suyun yükselmesiyle oluşan taşkın.
3. Denizin karaya doğru sokulmuş büyük ve derin girintisi.
4. Akarsuların yataklarını kazmaları ve derinleştirmeleriyle meydana gelmiş, akarsuyun iki tarafında yamaçlardan oluşan yer şekli.
5. Kıtalar arasındaki büyük çukurlukları kaplayan denizden büyük ve derin su kütleleri.
6. Dağlık veya tepelik alanlarda yerçekiminin etkisiyle arazinin kütle halinde kayması.
7. Yön bulma amacıyla kullanılan alet.
8. Hava sıcaklığını ölçmek için kullanılan alet.
9. Atmosferdeki su buharına verilen ad.
10. Atmosfer basıncını ölçen alet, basınç ölçer.
11. Yeryüzünün tamamının ya da bir bölümünün kuşbakışı görünüşünün belli bir ölçek dahilinde küçültülerek yatay bir düzlem (örn. Kağıt vb) üzerine geçirilmesi.
12. Akarsular tarafından derin vadilerle yarılmış yüksek düzlükler.
13. Üç tarafı denizlerle çevrili, bir tarafı ise karaya bağlı kara parçası.
14. Dağ yamacı veya eğimli yüzeylerden kar ve buz kütlelerinin koparak aşağı doğru kayması.
15. Kara üzerindeki çukurluklarda biriken su kütlesi.

Yukarıdan aşağıya doğru

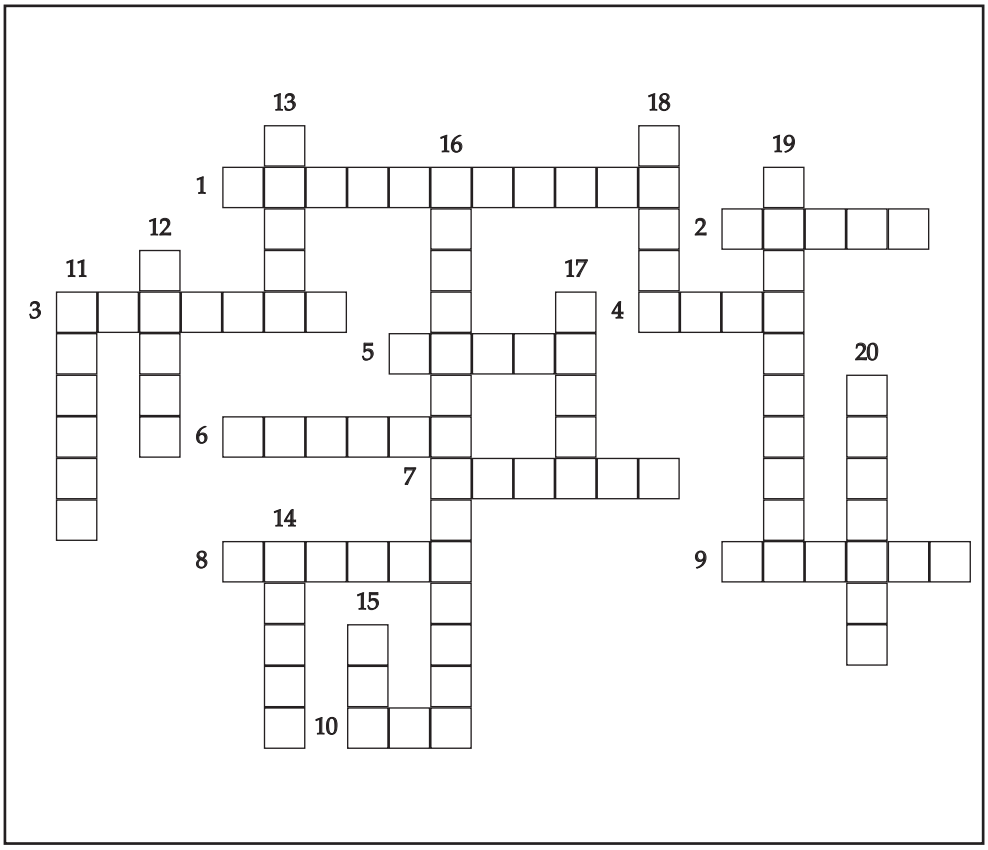
16. Kayaların parçalanması ile oluşan, ana kayaların hava, su ve çeşitli organizmaların etkisiyle değişikliğe uğramış olan ve yer yüzeyini değişen kalınlıklarda kaplayan örtü.
17. Yerkabuğundaki kısa süreli sarsıntılar.
18. Kıtadan küçük etrafı suyla çevrili kara parçası.
19. Sulama veya elektrik enerjisi üretmek amacıyla akarsu yatağının gerisinde biriken suları depolamak için oluşturulan yapay göller.
20. Atmosferin yeryüzüne yakın kısımlarındaki su buharının, soğuyup yoğunlaşarak asılı su damlacıkları ya da buz kristalleri haline gelmesiyle görüşü engellemesi.
21. Bulundukları yerde çevrelerine göre çukurda kalmış, genelde alüvyonlarla örtülü eğimi az akarsuların derine gömülmemiş bulunduğu geniş ya da dar düzlük.
22. Atmosferden yeryüzüne düşen yağışı doğrudan ölçen alet, yağış ölçer.
23. Herhangi bir yerdeki birim alana atmosfer ağırlığının yarattığı kuvvet.
24. Herhangi bir yerin, kuşbakışı görünüşünün ölçeksiz ve kabataslak olarak bir düzleme aktarılması.
25. Havadaki su buharının yoğunlaşarak sıvı veya katı şekilde yeryüzüne düşmesi olayı.
26. Havada asılı haldeki görünebilen su damlacıkları ve buz kristallerinden oluşan kümeler.
27. Çevresine göre basıncı daha yüksek alanlardan basıncı daha alçak alanlara doğru olan hava hareketi.
28. Okyanusların kara içlerine doğru sokulmuş veya adalarla okyanuslardan ayrılmış su kütleleri.
29. Bulutları oluşturan çok küçük su damlacıklarının büyüyerek yeryüzüne düşmesiyle oluşan bir yağış çeşidi.
30. Çevresine göre önemli bir yüksekliğe sahip ve yamaçlarla çevresinden ayrılmış alanlar.

Cevaplar:

1. Kıta, 2. Sel, 3. Körfez, 4. Vadi, 5. Okyanus, 6. Heyelan, 7. Pusula, 8. Termometre, 9. Nem, 10. Barometre, 11. Harita, 12. Plato, 13. Yarımada, 14. Çığ, 15. Göl, 16. Toprak, 17. Deprem, 18. Ada, 19. Baraj, 20. Sis, 21. Ova, 22. Plüviyometre, 23. Basınç, 24. Kroki, 25. Yağış, 26. Bulut, 27. Rüzgar, 28. Deniz, 29. Yağmur, 30. Dağ

Çalışma kapsamında oluşturulan ikinci çengel bulmaca örneği ise Şekil 2'de yer almaktadır. Bu çengel bulmaca oluşturulurken Sosyal Bilgiler programı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında, beşinci sınıflarda "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinde coğrafya ile ilgili olarak 92 kavram olduğu tespit edilmiş, ardından bunlar arasından 20 kavram seçilerek beşinci sınıflar için çengel bulmaca hazırlanmıştır. Dördüncü sınıflar için hazırlanan 30 kavramdan oluşan çengel bulmacada yer alan kavramlara, tekrardan kaçınmak amacıyla beşinci sınıfların çengel bulmacasında yer verilmemiştir.

Şekil 2. Beşinci Sınıf "Bölgemizi Tanıyalım" Ünitesiyle İlgili Kavram Bulmacası



Soldan sağa doğru

1. Et, süt, yün gibi hayvansal ürünlerden faydalanmak için yapılan ekonomik faaliyet.
2. Bir plana göre kurulmuş, on binlerce insan barındıran ve insanların geçiminde tarım dışı kaynakların hakim olduğu toplu ve büyük bir yerleşme birimi.
3. Denizlerde deprem veya volkanizma sonucunda meydana gelen büyük dalgalar.
4. Akdeniz ikliminin etkili olduğu yerlerde, içinde çeşitli bitki türlerini barındıran, daima yeşil kalan çalı topluluğunun genel adı.
5. İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam.
6. Kurak ya da yarı kurak bölgelerdeki geniş çalı ve ot bitkileri topluluğu.
7. İşlenmemiş ya da yarı işlenmiş maddelerin fabrikalarda işlenerek kullanılır hale getirilmesi.
8. Dar anlamıyla, magmanın yeryüzüne çıktığı yerde oluşan dağ.
9. Köy ve köy altı yerleşim birimlerini kapsayan yerleşme tipinin genel adı.
10. Yıllık ortalama yağış miktarının çok az, günlük sıcaklık farkının fazla ve bitki örtüsünün zayıf olduğu kurak bölge.

Yukarıdan aşağıya doğru

11. İnsanların doğal ve tarihi güzellikleri görmek, dinlenmek, çeşitli toplumların kültürel değerlerini tanımak amacıyla yaptıkları seyahat, gezme faaliyetleri.
12. Dünyanın en kuzeyi ve en güneyinde bulunan sıcaklığın yıl boyunca düşük olduğu alanlar.
13. Dar anlamı ile, insanların toprağı işleyerek (meyvecilik, sebzecilik, çiçekçilik vb.) ürün elde etme faaliyetleri.
14. Ağaçlardan, ağaççık, çalı ve otlardan oluşan bitki topluluğun genel adı.
15. İnsanların farklı sebeplerden dolayı başka yerlere kısa veya uzun sürelerle gidip oraya yerleşmeleri.
16. Radyoaktif maddelerden enerji üreten (bir enerji türünü başka enerji türüne çeviren) santraller.
17. Akarsuların göl veya denize döküldükleri yerlerde taşıdıkları malzemelerin birikmesiyle oluşmuş kıyı ovaları.
18. Geniş bir bölgede, o bölgenin özelliklerini belirtir şekilde, uzun süre (30-50 yıl) etkili olan hava koşullarına (sıcaklık, nem, yağış, basınç, rüzgar…) ait verilerin ortalaması.
19. Sert kayalarla birlikte, volkan tüfü gibi materyallerin fazla olduğu arazilerde özellikle akarsu aşındırması sonucu oluşan koni biçimindeki yer şekli.
20. Deniz etkisinin olmadığı karaların iç kesimlerinde görülen, yaz ve kış arasındaki sıcaklık farkının fazla olduğu iklim tipi.

Cevaplar:

1. Hayvancılık, 2. Şehir, 3. Tsunami, 4. Maki, 5. Çevre, 6. Bozkır, 7. Sanayi, 8. Volkan, 9. Kırsal, 10. Çöl, 11. Turizm, 12. Kutup, 13. Tarım, 14. Orman, 15. Göç, 16. Nükleer santral, 17. Delta, 18. İklim, 19. Peribacası, 20. Karasal

Sonuç

Bu çalışmada, sınıf öğretmenleri için "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının öğretiminde kullanabilecekleri bir çengel bulmaca modeli geliştirilmiştir. Crossman ve Crossman (1983), çengel bulmacaların, birçok öğrenci için okulla bağlantısı olmayan bir dinlenme etkinliği olarak algılandığından onlar için eğlenceli bir öğrenme deneyimi olabileceğini, ayrıca öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değiştirebileceğini ve derse karşı ilgilerini arttırabileceğini ifade etmişlerdir. Gürdal ve Baysal (1996) bulmacaların, öğrencilerde kavram gelişimini sağladığını, grup olarak çözüldüğünde öğrenciler arasında işbirliğini geliştirdiğini, dersi anlaşılır ve zevkli hale getirdiğini, konuyu basitçe özetlediğini ve değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Weisskirch, (2006) ise, çengel bulmacaların aktif öğrenmenin bir şekli olduğunu ve öğrenciler için yararını en üst düzeye getirmek için çengel bulmacaların sınıfta birlikte çalışarak cevaplandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çengel bulmacaların da ilgili ünite bittikten sonra sınıf ortamında beraberce çözülmesi önerilmektedir.

Şunu da özellikle belirtmek gerekir ki, ders kitaplarında birçok kavramın sadece adı yer almakta, tanımı ya da herhangi bir açıklaması dahi bulunmamaktadır. Kavramın tanımı veya açıklaması olsa bile bu, kavramların öğrenciler tarafından doğru şekilde algılandığı anlamına gelmemektedir. Dikkati çeken bir nokta da, özellikle bazı kavramların tanımlanabilmesi için mutlaka başka kavramların kullanılması gerekmekte ve eğer bu kavramlar öğretim programlarında yer almıyorsa bu durum sıkıntı yaratmaktadır. İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili çok sayıda kavram bulunmakta ve bunların bazıları da oldukça teknik olarak nitelendirilmektedir. Bazı kavramlarla ilgili olarak öğretmen adaylarının dahi sorunlar yaşadığı düşünülürse, ilköğretim birinci kademede tüm bu kavramların öğretiminin zor olduğu anlaşılacaktır.

Coğrafya konularıyla ilgili kavramların öğretiminde, kavramın ismi, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri ve örneklerinin yer aldığı çeşitli kavram kartlarının oluşturulması ve öğretimde kullanılması faydalı olacaktır (Alkış, 2005a). Hatta, bu kavram kartlarında coğrafya konularıyla ilgili kavramlara ait fotoğrafların yer alması da düşünülebilir. Ancak bunun hayata etkili bir şekilde geçirilmesinin kolay olmadığı dikkate alınarak, coğrafya ile ilgili kavram kartlarının hazırlanmasının bir proje şeklinde ele alınıp, alan uzmanı ve eğitimcilerin destekleriyle oluşturulması ve bu kavram kartlarının da MEB desteğiyle öğretmenlere ulaştırılması düşünülebilir.

Kaynakça

AKBAŞ, Yavuz (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

ALKIŞ, Seçil (2006a). **İlköğretim Öğrencilerinin Yağış Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa.

ALKIŞ, Seçil (2006b). "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mevsimlerin Oluşumuyla İlgili Fikirlerinin İncelenmesi", **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı 14, 121-136.

ALKIŞ, Seçil (2005a). "İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Konuları ile İlgili Olan Kavramların Belirlenmesi (2004 Programına Göre)", **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı 11, 83-92.

ATALAY, İbrahim (2004). **Doğa Bilimleri Sözlüğü (Coğrafya-Ekoloji-Ekosistem)**, Meta Basım, İzmir.

ATALAY, İbrahim (1997). **Türkiye Coğrafyası**, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

BAŞIBÜYÜK, A., DOĞAR, Ç., GÜRSES, A., YAZICI, H. (2004). "Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:162 (Bahar), Ankara.

BAYSAL, N., GÜRDAL, A. (1996). "Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmacanın Kullanılması", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı 49, 14-18.

CİN, Mustafa (2004). "İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Deniz Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice**, Volume 4, Issue 1 (May), 7-23.

CİN, Mustafa (1999). **The Influence of Direct Experience of the Physical Environment on Concept Learning in Physical Geography**, E.D Thesis, School of Education, University of Durham, UK.

COŞKUN, Mücahit (2003). "Coğrafya Öğretiminde Nem Konusundaki Kavram Yanlışlıkları ve Giderilmesine Yönelik Öneriler", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 23 (3), 147-158.

CROSSMAN, K., CROSSMAN F. (1983). "The Crossword Puzzle as a Teaching Tool", **Teaching of Psychology**, Vol.10, No.2, 98-99.

DOĞANAY, Hayati (1999). **Coğrafya'ya Giriş**, Çizgi Kitapevi, Konya.

DOVE, Jane (2002). **Immaculate Misconceptions**, The Geographical Association, Printed and bound by Colorcraft Ltd, Hong Kong.

ERİNÇ, Sırrı (1996). **Jeomorfoloji I**, Özeğitim Basım, İstanbul.

HENRIQUES, Laura (2000), Children's Misconceptions About Weather: A Review of the Literature, **The Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching**, New Orleans, LA, 2000, http://www.csulb.edu/~lhenriqu/NARST2000.htm, 15.06.2007

HOŞGÖREN, Yıldız (1993). **Jeomorfolojinin Ana Çizgileri**, İstanbul Üniversitesi Basımevi, İstanbul.

http:www.meteor.gov.tr, 20.06.2007

http://www.cevreorman.gov.tr, 20.06.2007

İZBIRAK, Reşat (1992). **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, MEB Yayınları, İstanbul.

İZBIRAK, Reşat (1986). **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, MEB Yayınları, İstanbul.

KARABAĞ, Servet (1998). "Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 18, Sayı 2, 25-41.

KOÇ, Hakan (2000). **Temel Fiziki Coğrafya Kavramlarının Farklı Yöntemlerle Öğretimi (İlköğretim 6.Sınıf)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

KARAMUSTAFAOĞLU, O., ERDOĞAN, A., ÜNAL, M. (2006). Fen ve Teknoloji Konularına Yönelik Ölçme-Değerlendirme Materyali Hazırlama: Bulmaca Tekniği, **VI. Ulusal fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,** Gazi Üniversitesi, Ankara.

NELSON, B.D., ARON, R.H., FRANCEK M.A. (1992). "Clarification of Selected Misconceptions in Physical Geography", **Journal of Geography**, Vol.91, No.2, 76– 80.

PLATTEN, Linda (1995). "Talking Geography: an Investigation into Young Children's Understanding of Geographical Terms Part-1", **International Journal of Early Years Education**, Vol.3, Number:1 (Spring), 74-91.

SILAY, İlhan (2002). Ortaöğretim Fizik Dersi Enerji Ünitesi Öğretim Programı Geliştirme Üzerine Bir Çalışma, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.

http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t119.pdf, 15.06.2007

TAŞLI, İsmail (2005). "4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Üniteleri İle İlgili Kavram Bulmacaları Örnekleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 166.

TOMAL, Necati (2006). "Lise Coğrafya Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Kavram Öğretimi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 171.

TURAN, İlhan (2002). "Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar" **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 22, Sayı 2, 67-84.

ÖZSEVGEÇ, Tuncay (2006). "Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi", **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Yıl 3, Sayı 2.

ÜLGEN, Gülten (2001). **Kavram Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

WEISSKIRCH, Robert S. (2006). "An Analysis of Instructor-Created Crossword Puzzles For Student Review", **College Teaching**, Vol. 54, No. 1, 198-201.

YAZICI, H., SAMANCI, O. (2003). "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158.

Ek 1. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanında Coğrafya ile İlgili Kavramlar

Dördüncü Sınıf 'Yaşadığım Yer' Ünitesindeki Kavramlar				Beşinci Sınıf 'Bölgemizi Tanıyalım' Ünitesindeki Kavramlar			
1	Ada	40	Kaya	1	Ağaç	47	Karasal İklim
2	Ağaç	41	Kıta	2	Akarsu	48	Kent
3	Akarsu	42	Körfez	3	Akarsu Aşındırması	49	Kır
4	Ana Yön	43	Köy	4	Akdeniz İklimi	50	Kırsal Alan
5	Ara Yön	44	Kroki	5	Baraj	51	Kıta
6	Arazi	45	Kutup Yıldızı	6	Başkent	52	Kıyı
7	Baraj	46	Maden	7	Beşeri Özellik	53	Kireçsiz Toprak
8	Basınç	47	Merkez Üssü	8	Beşeri Unsur	54	Kuraklık
9	Barometre	48	Meteoroloji	9	Ekonomik Özellikler	55	Kutup
10	Beşeri Unsurlar	49	Milli Park	10	Bitki	56	Küçükbaş Hayvan
11	Bitki	50	Nem	11	Bitki Örtüsü	57	Maden Yatakları
12	Boğaz	51	Hidrograf	12	Bozkır	58	Maki
13	Bulut	52	Okyanus	13	Coğrafi Bölge	59	Mevsim
14	Buzul	53	Orman	14	Coğrafi Özellik	60	Nehir
15	Çevre	54	Ova	15	Çay	61	Nüfus
16	Çığ	55	Plaj	16	Çevre Koruması	62	Nükleer Santral
17	Dağ	56	Plato	17	Çevresel Sorun	63	Orman
18	Deniz	57	Pusula	18	Çığ	64	Ova
19	Deprem	58	Rüzgar	19	Çöl	65	Peribacası
20	Doğa	59	Sel	20	Dağ	66	Plato
21	Doğal Afetler	60	Sıcaklık	21	Delta Ovası	67	Rüzgar Aşındırması
22	Doğal Çevre	61	Termometre	22	Deniz	68	Sanayi
23	Doğal Kaynaklar	62	Sis	23	Deprem	69	Sanayi Kuruluşu
24	Doğal Tehike	63	Şehir	24	Dere	70	Sel
25	Doğal Unsurlar	64	Tarla	25	Dere Yatakları	71	Set
26	Dünya	65	Taş	26	Doğa	72	Sönmüş Volkan
27	Fabrika	66	Tepe	27	Doğal Afet	73	Su
28	Gök Gürültüsü	67	Toprak	28	Doğal Çevre	74	Şehir
29	Göl	68	Tsunami	29	Doğal Özellik	75	Tarım
30	Güneş	69	Ulaşım	30	Doğal Unsur	76	Taş Ev
31	Harita	70	Ülke	31	Don	77	Ticaret
32	Hava	71	Vadi	32	Dünya	78	Toprak
33	Hava Durumu	72	Yağış	33	Fırtına	79	Tsunami
34	Hava Olayları	73	Plüviyometre	34	Geçirimli Toprak	80	Turizm
35	Meteorolojist	74	Yağmur	35	Göç	81	Ulaşım
36	Hayvan	75	Yamaç	36	Göl	82	Ülke
37	Heyelan	76	Yarımada	37	Gürültü Kirliliği	83	Verimli Toprak
38	Irmak	77	Yer Şekli	38	Harita	84	Volkanik Olaylar
39	Kara	78	Yön	39	Hava	85	Volkanik Tüf
				40	Hayvan	86	Yağış
				41	Hayvancılık	87	Yağmur
				42	Ilıman İklim	88	Yarımada
				43	Irmak	89	Yatak
				44	İklim	90	Yerleşme
				45	Kabartma Yöntemi	91	Yol
				46	Karadeniz İklimi	92	Yükselti

PUZZLES OF SOCIAL STUDIES PROGRAMME "PEOPLE, PLACES AND ENVIRONMENTS" LEARNING FIELD CONCEPTS

Seçil ALKIŞ*

Abstract

In recent years, studies on students' understanding of the fundamental concepts and misconceptions have increased. The present study aimed at developing crossword puzzles related to geography concepts. First of all, the geography concepts in "People, Places and Environments" learning field which had been prepared according to 2004 Social Studies Programme had been determined. After that, a crossword puzzle which related to unit of "The Place We Live" had been developed for fourth grade students and one more crossword puzzle which related to unit of "Lets Know Our Region" had been developed for fifth grade students. It could be beneficial if primary school teachers use these crosswords after instruction of the units.

Key Words: Social Studies Programme, geography concepts, crossword puzzles

* Dr.; Uludağ University Faculty of Education, Department of Primary Education Social Studies Teaching

1998 VE 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE YAZILMIŞ IV. VE V. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI COĞRAFYA ÜNİTELERİNDEKİ SORULARIN COĞRAFİ DÜŞÜNCEYİ YANSITMA YETERLİLİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ

Okan YAŞAR*

Dönem PINARBAŞI**

Özet

Bu çalışmanın amacı, 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış IV. ve V. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre analizi yapmaktadır. 1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına, mesleki deneyim ve öğrenim seviyesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, 1998 ve 2005 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin, 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, coğrafya ünitesi, coğrafi düşünce sistemi, coğrafi sorgulama becerileri, coğrafi soru

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2005: 51). Sosyal Bilgiler dersi; öğrencilere içinde yaşadığı topluma ait bilgilerin öğretilmesini sağlar. Toplumun geçmişi ve geçirdiği safhaları temel yapıp, kişinin günümüzde çevresi ile ilişkisini düzenler ve geleceğe yönelik planlamaları yapar. Bu derste hem insan ilişkileri, hem de insanoğlunun yeryüzü ile ilişkileri söz konusudur (Aka, 2000, 2).

* Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD

** Özel Bir Etüd Merkezinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Bu doğrultuda öğrenimin gerçekleşmesi için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretim araçları, öğrenenlerin gerekli davranışları kazanmasında en uç işlevi yerine getirir. Öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi, kalıcı olması ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşmasında öğretim araçları kullanılmaktadır. Öğretim ortamında en çok kullanılan araçlar ise kitaplardır. Ders kitaplarının diğer araçlara göre elde edilmesi ve kullanımı daha kolaydır. Diğer araçlara göre de çok farklı işlevlere sahiptir. Kitaplar içinde, öğretim ortamında en çok kullanılanları da ders kitaplarıdır. Çünkü bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilmesi, ilgili dersin programıyla örtüştüğü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ders kitabı programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya elverişli bir araç demektir (Kılıç ve Seven, 2002, 17-43). Öyle ki ders kitaplarının, okul programlarının üstlenmiş olduğu toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerini yerine getirmek bakımından büyük önem taşıdığı söylenebilir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2003, 36).

Ders kitapları, öğrenci ve öğretmene kendisini değerlendirme imkânı vermektedir. Ders kitaplarında bulunan değerlendirme çalışmaları, öğretimin başarılı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifade ile belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeylerini, ulaşılamamışsa nedenlerini ve hangi noktada problemin olduğunu tespit etmek değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Ders kitaplarında bulunması gereken değerlendirme çalışmaları üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar: 1. Hazırlık Çalışmaları, 2. Ünite/konu ortası değerlendirme ve 3. Ünite/konu sonu değerlendirme şeklinde sıralanabilir. Bilginin ölçülmesinde sözü edilen değerlendirme çalışmalarının amacı; hedeflere bağlı olarak bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliliklerini tespit etmektir (Yaşar, 2005, 10).

1997-1998 öğretim yılında ilköğretim sekiz yıla çıkarıldığından, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. Sosyal Bilgiler Programı'nın hedefleri ve içeriği yeniden yazılmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir; fakat davranışlar, eğitim ve sınama durumları programda yer almamıştır. Üstelik hedefler tutarlı bir biçimde yazılmamıştır. 1998 öğretim programı davranışçı bir nitelik sergilemektedir (Sönmez, 2005, 500).

1998 yılında yürürlüğe giren öğretim programının ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme çalışmaları ele alındığında; ünitelerdeki hazırlık, ara değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme sorularının klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini içerdiği anlaşılmıştır. Tüm ünitelerdeki ölçme değerlendirme çalışmalarının genel özelliği, soruların bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarında hazırlanmış olması, uygulama basamağındaki soruların da yetersiz olmasıdır. Bunun yanı sıra sorular hazırlanırken soru tiplerinde çeşitliliğin olmaması; soruların büyük bir kısmının sözlü ya da yazılı olarak cevaplandırılacak sorulardan oluşmasıdır. Böyle bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, öğrencinin belirlenen hedeflere ne derece ulaştığının değerlendirmesinde yeterli olmadığı açıktır.

2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde bu kategorilerin her birine "*öğrenme alanı*" adı verilmektedir. Öğrenme alanının içeriğini somutlaştıran "kazanım" öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Sosyal Bilgiler Programı, tümüyle davranışçı bir nitelik sergileyen eski programın aksine, yapılandırmacı bir eğitim anlayışıyla ele alınmıştır. Kazanımların yapısı, yapı-

landırmacı eğitim anlayışının esasını yansıtmaktadır. Her bir kazanımın beceri, bilgi ve değerler içermesine çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşımda; bilgi, beceri ve değerler ayrı kategoriler halinde ele alınmakta iken, yapısalcı yaklaşım, bunların her birini anlamlı bir bütün içinde vermeyi temele almaktadır (Pınarbaşı, 2007, 21).

Programın değerlendirme boyutu ise, klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini de içermesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak süreç değerlendirme anlayışı ile inşaa edilmiştir. Program; değerlendirme ile sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenmesini ve gerektiğinde kullanılan ölçme etkinliklerinin değiştirilmesini öngörmektedir. *Sosyal Bilgiler programında değerlendirme; öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok, neyi bildikleriyle ilgilenen bir süreçtir.* Bu doğrultuda programda alışılagelmiş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, gösteri, anektotlar, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, araştırma kağıtları, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, derecelendirme ölçekleri, tutum ölçekleri gibi değerlendirme yöntemleri de örneklendirilerek sunulmuştur (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005, 106-111).

Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma ve coğrafi sorgulama yeterliliklerini mercek altına almadan önce, coğrafi beceriler, coğrafi sorgulama becerileri, coğrafi soru sorma ve bunların IV. ve V. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları coğrafya ünitelerine yansımaları üzerinde duracak olursak;

Coğrafi beceriler coğrafya bilgisi ile donanmış veya coğrafya bilgisine sahip kişide olması gereken temel unsurlardır. Öğrencilerin, coğrafi beceri geliştirmelerinde katkıda bulunan temel beceriler, sadece coğrafyaya özgü değildir ve bilgi edinme, çıkarım yapma (sonuç çıkarma), analiz etme, hüküm verme, genelleme yapma, tahminde bulunma ve karar verme gibi çok sayıdaki düşünme süreçlerini içermektedir. Bu beceriler, coğrafya eğitiminde her düzeyde uygulanabilir niteliktedir (Demiralp, 2005, 133). Öğrencilerin coğrafi beceriler kazanmasına olanak sağlayan ve her sınıf seviyesinde coğrafya eğitiminde kullanılabilecek sorgulama becerileri beş ana coğrafi beceriyi kapsamaktadır. Bunlar; 1- Coğrafi sorular *SOR*, 2- Coğrafi bilgiler *KAZAN*, 3-Coğrafi bilgileri *DÜZENLE*, 4-Coğrafi bilgiyi *ANALİZ ET* ve 5-Coğrafi sorulara *CEVAP VER* (Geography Education Standards Project, 1994, 42) olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan bu beceriler, onların yüksek düşünme becerileri elde etmelerine olanak sağlar. Böylece coğrafya bilişsel bir yaşantı olur. Demirkaya'ya göre (2003) coğrafi soruları örneklendirecek olursak; O nerede yer almaktadır?, Bulunduğu yerin önemi nedir?, Onun bulunduğu yerin diğer insan, yer ve çevrelerin lokasyonlarıyla ilişkisi nasıldır?, Coğrafya ile ilgili olan ve olmayan soruları birbirinden ayırt ediniz? (Demirkaya, 2003). Coğrafya; sorulan sorular yönünden ikiye ayrılmaktadır. Bunlar "nerede" ve "niçin orada" sorularıdır. Bu soruların yanında konu veya problemin özelliklerine göre "Ne, nerede, nasıl ve neden, ne olabilir, ne olacak, etkileri nelerdir, karar ne, ne düşünmeliyim, bir sonraki ne, ben ne yapabilirim?..." gibi sorular sorulabilir. Öğrencilerin sınıf içinde veya dışında kendi kendilerine bu tür sorular sormaları; coğrafi sorgulama becerilerinin ilk aşaması olan konu veya problemin farkına varmalarını sağladığı gibi, becerilerin gelişimi ve becerilerin uygulanması açısından da önem taşımaktadır (Demiralp, 2005, 134). Böylece soruların sözü edilen çerçevede sorulması ya da

ders kitaplarında yer alması Coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerini (Dağılış, karşılıklı ilgi ve bağlantı ve sebep-sonuç ilkesi) yansıtması bakımından da önem taşımaktadır. Coğrafya ünitelerinin değerlendirme sorularının yazımı sürecinde;

Coğrafi ve coğrafi olmayan soruları ayırt edebilecek yaklaşım izlenmeli ve öğrencilere coğrafi sorular geliştirebilme ile ilgili konular sunulmalıdır. Ayrıca konu veya problemlerle ilgili soruları sınırlandırmaya ve tanımlamaya özen gösterilmelidir. (Geography Education Standards Project, 1994, 42). Coğrafi sorular sorma; öğrencilerin konu veya problemin farkına varmalarına, coğrafi ve coğrafi olmayan soruları ayırt etmelerine, soruları sınırlandırma ve tanımlama yapmalarına, coğrafi kavramların kazandırılabilmesi için bir bilgi çerçevesi oluşturulmasına imkan verdiği gibi, coğrafi becerilerin gelişmesi ve bu becerilerin uygulamaya geçirilmesi açısından da önem taşır (Demiralp, 2005, 134).

2005 İlköğretim IV. ve V. Sınıf Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel ögeler; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Makale konusu ile ilgili olarak yeni programın kazandırmayı amaçladığı ve coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerini kapsayan ve karşılayan "becerileri"ni yakından tanıyalım.

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4-7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü beş beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu becerilerden bir çoğunun aynı zamanda coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerini kapsadığı görülmektedir. Sözü edilen beceriler şunlardır: 1-Eleştirel Düşünme Becerisi, 2-Yaratıcı Düşünme Becerisi, 3-Bilgiyi Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma Becerisi, 4-Problem Çözme Becerisi, 5-Karar Verme Becerisi, 6-Gözlem, 7-Mekanı Algılama, 8-Zaman ve Kronolojiyi Algılama, 9-Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi. Sözü edilen beceriler arasında coğrafi düşüncenin başlıca ilkeleriyle yakından ilişkili ve IV. sınıfta doğrudan verilmesi kararlaştırılan beceriler; "*Mekanı algılama*", "*Tablo, diyagram ve grafik okuma*", "*Karşılaştırmalar yapma*", *"Sebep-sonuç ilişkisini belirleme", "Kanıtı tanıma ve kullanma", "Karar verme"* iken, V. sınıfta doğrudan verilecek beceriler ise "*Gözlem*", "*Basit istatistik verileri yorumlama*", "*Görsel kanıt kullanma* (fotoğraf, karikatür ve temsili resim)" ve "*olguları ayırt etme*" becerileridir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005, 53-58). Coğrafi soru sorulmasına temel oluşturan coğrafi becerileri yakından tanıyacak olursak:

Sosyal Bilgiler dersi için mekânı algılama becerisini kazandırmak çok önemlidir. Sosyal bilgiler 4-5. sınıflarda mekanı algılama becerisinin ilk aşamaları olan, kroki ve taslak çizimler oluşturma, nesne veya olguları sembollerle ifade etme ve hazırlanmış krokilerden faydalanabilme ve küre kullanma becerileri üzerinde durulması amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi 4-7. sınıflarında kazandırılması düşünülen gözlem becerisi daha çok basit gözlem çalışmalarını kapsamaktadır. Burada amac, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kuran, çevresindeki olay ve olguları fark eden, bu olay ve olguları izleyen, neden ve sonuçlarını açıklayabilen, gözlemlerini tarafsız aktarabilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin gözlem sonucu elde ettikleri bilgileri bir şekilde düzenleyip genellemelere ulaşmaları, bu genel yargıları sorun çözme veya geleceğe yönelik planlamalar yapmada kullanmaları çok önemlidir. Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini kavrayabilmelerinde ilk adım, onların günlük yaşamlarındaki sebep-sonuç ilişkileri üzerine düşünmeleri ve ilişkiyi özetleyen basit sebep-so-

nuç diyagramları oluşturmalarıdır. Bu aşamada olay örgülerinin basit olması kavramayı kolaylaştırır. Sebep-sonuç ilişkilerini belirlemede bir diğer önemli nokta, olayların kronolojik olarak sıraya dizilmesidir. Birbirini zincirleme takip eden ve birbirleriyle bağlantılı olduğu düşünülen olayları kronolojik olarak düşünmek, aralarındaki sebep-sonuç ilişkisinin belirlenmesinde önemlidir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005, 59-84). Son olarak karşılaştırma yapma, yeni Programın kazandırmayı amaçladığı temel beceriler arasındadır. Bu uygulama öğrencilerin sonuçlar çıkarmalarına ve genellemeler yapmalarına yardımcı olan bir yaratıcı düşünme etkinliğidir.

Coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerini karşılayan yukarıdaki beceriler, aynı zamanda coğrafi soru sorma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesine imkan tanımaktadır. Böylece İlköğretim IV. ve V. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini belirleme imkanı doğmaktadır. Bu çalışma da 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre hazırlanmış ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri öğretmen görüşlerine göre tespit edilmektedir. Bu tespit aynı zamanda Sosyal Bilgiler ders kitapları coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma ve coğrafi soru sorma yeterlilikleri bakımından öğretmen görüşlerini yansıtması açısından konuya ayrı bir açılım sağlayacaktır.

Problem Durumu

Bu araştırmada, 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki en önemli eksiklerden biri de ders kitapları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen coğrafi becerilerin, istenilen düzey ve kalitede coğrafi sorularla ölçülememesidir. Bu tespit, İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu nedenle 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre hazırlanmış ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma ve coğrafi sorgulama yeterliliklerini tespit etmek gerekmektedir. Bu belirlemenin yapılması, Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma ve coğrafi sorgulama yeterliliklerinin irdelenmesi ve öğretmen görüşlerinin bilinmesi mevcut sorunların çözülebilmesine bir açılım sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde, üniteyi değerlendirme sorularının coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini ortaya koymaktır.

Araştırmada bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, **2.** 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, yaş gruplarına, mesleki deneyimlerine ve öğrenim

seviyelerine göre görüşleri arasında farklılıklar nelerdir?, **3.** 1998 ve 2005 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Ders kitaplarını çeşitli açılardan değerlendiren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak ders kitaplarının fiziksel, görsel, eğitsel tasarımı ile dil ve anlatım yeterlilikleri açısından kitaplarda bulunması gereken özelliklerin değerlendirilmesine yöneliktir (Pınarbaşı, 2007: 7). Buna karşın, ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf (1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış) Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinin karşılaştırmasını yaparak, mevcut durum ve sorunların tespitini sağlamada öğretmen görüşlerinin analizini yapmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinin araştırma alanı ölçeğinde öğretmenler tarafından değerlendirilmesine imkan tanımaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Çanakkale İli merkez ilçedeki ilköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıflarını okutan sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur., **2.** Öğrenci çalışma kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri çalışma kapsamına alınmamıştır; çünkü 1998 programı ders kitaplarının öğrenci çalışma kitapları bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışma, 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini içermesi ile sınırlıdır., **3.** Çalışma, 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılı anket sonuçlarını içermektedir., **4.** Çalışma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya ünitelerini kapsamaktadır., **5.** 1998 ve 2005 yıllarında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler öğretim programları ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir komisyona yazdırılmış ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenerek, özel sektör tarafından hazırlanmış eski ve yeni öğretim programlarına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları ele alınmaktadır[1]. İnceleme kapsamındaki kitapların Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine yer verip vermediği saptanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda çalışma kapsamına sadece 1998 ve 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri alınmıştır. Araştırma, betimsel nitelikte olup, çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Çanakkale İli merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale İli merkez ilçesine bağlı tüm devlet okulları ve özel okullar oluşturmaktadır. Örneklemi; 18'i Çanakkale kentinde bu-

lunan devlet okulu, 9'u merkez ilçeye bağlı köy okulları ve 3'ü de özel okul olmak üzere toplam 30 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem içinde yer alan 102 öğretmenden, araştırmaya katılmak istemeyen 5 öğretmen örneklem dışı kalmış, araştırma toplam 97 öğretmen üzerinden yürütülmüştür.

Verilerin Kaynağı ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Anketlerin hazırlanması sürecinde şu aşamalar gerçekleştirilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliğinin ilgili bölümleri incelenmiştir., *2.* Anket soruları hazırlanırken Kılıç ve Seven (2004:199-200)'den yararlanılmış, güncellenerek yeni sorular eklenmiş ve böylece anket soruları son şeklini almıştır., *3.* Anket soruları ile ilgili, bir alan uzmanı ve bir eğitim bilimci akademisyenden uzman görüşü alınmıştır., *4.* Uzman görüşü alındıktan sonra 10 öğretmene öntest uygulaması yapılarak soruların geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır., *5.* Son şekli verilen anket soruları daha sonra örneklemde belirtilen öğretmenlere uygulanmıştır (Pınarbaşı, 2007:14).

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayarda değerlendirilmek üzere tek tek kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. İstatistiksel analizler için SPSS 11 (The Social Package For The Statistical Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin eski ve yeni öğretim programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarına dair görüşlerinin cinsiyete göre farklı olup olmadığına yönelik "t testi" uygulanmıştır. Yine, öğretmenlerin ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme yeterliliklerine yönelik görüşlerinin *yaş, mesleki deneyim, öğrenim seviyesi*, okutulan sınıflar yönünden görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucu çıkan anlamlılığın (P değeri) kaynağının ne olduğuna yönelik olarak *Scheffe testinden* yararlanılmıştır. Bu istatistiklerin manidarlığını saptamada 0.05 düzeyinde hata payı istatistiksel çıkarımların anlamlılığı esas alınmıştır (Pınarbaşı, 2007, 14-16).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem ve alt problemler çerçevesinde verilerin analizi ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu ve yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışmada örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini daha iyi niteleyebilmek için grubu çeşitli yönlerden tanımlamak gerekmektedir. "Tablo 1" de örnekleme giren 4. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1: *IV. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

CİNSİYET	F	%
Kadın	27	52.9
Erkek	24	47.1
Toplam	51	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve IV. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren Sınıf Öğretmenlerinin yarıdan fazlası (% 52.9'u) bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2: *V. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

CİNSİYET	F	%
Kadın	23	50
Erkek	23	50
Toplam	46	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan V. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları oransal olarak eşittir.

Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırma sonuçlarının daha güvenilir olması için öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarının belirlenmesi gerekmektedir. Buna göre IV. sınıfta derse giren öğretmenlerden 25-45 yaş arasında olanların oranı % 35.3, 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı % 23.5'tir. Araştırmada; en yüksek grubu oluşturan 51 yaş üstü öğretmenlerin oranı ise % 41.2'dir.

Tablo 3: *IV. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş Aralıkları	F	%
25-45 Yaş	18	35.3
46-50 Yaş	12	23.5
51 ve üzeri	21	41.2
Toplam	51	100.0

Tablo 3'te örnekleme giren IV. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre dağılımı verilmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin % 41.2'si 51+ yaşa sahip olduğu görülmektedir. Yaş grubu bakımından ikinci büyük oranı 25-45 yaş aralığındaki öğretmeler oluşturmaktadır. Bu yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı % 35.3'tür. 46-50 yaş aralığındaki öğretmelerin oranı ise % 23.5'tür.

Tablo 4: *V. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş Aralıkları	F	%
25-45 Yaş	15	32.6
46-50 Yaş	10	21.7
51 ve üzeri	21	45.7
Toplam	46	100.0

Tablo 4'de örnekleme giren ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre dağılımı gösterilmektedir. Böylece 25- 45 arası yaşa sahip öğretmenlerin oranı % 32.6 iken, 46-50 yaş arası öğretmenlerin oranı % 21.7 ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranı ise % 45.7'dir. Böylece gerek IV. sınıfta ve gerekse V. sınıfta derse giren öğretmenlerin ağırlıklı olarak 51+yaşa sahip tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Araştırma sonuçlarının güvenirliğini arttırmak için öğretmenler hizmet sürelerinde a) 0-5 yıl, b) 6-10 yıl, c) 11-15 yıl, d) 16-20 yıl, e) 21-25 yıl ve f) 26 yıl ve üzeri olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 5: *IV. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı*

Hizmet Süresi Aralığı	F	%
0-5 yıl	1	2.0
6-10 yıl	3	5.9
11-15 yıl	5	9.8
16-20 yıl	8	15.7
21-25 yıl	9	17.6
26 yıl ve üzeri	25	49.0
Toplam	51	100.0

Tablo 5 incelendiğinde IV. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın kısmının 26 yıl ve üzerinde hizmet vermiş deneyimli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranı sadece % 2'dir. 16-20 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin oranı % 15.7 iken, 21-25 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 17.6'dır.

Tablo 6: *V. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı*

Hizmet Süresi Aralığı	F	%
0-5 yıl	1	2.2
6-10 yıl	3	6.5
11-15 yıl	4	8.7
16-20 yıl	10	21.7
21-25 yıl	6	13.0
26 yıl ve üzeri	22	47.8
Toplam	46	100.0

Örnekleme giren ve V. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 47.8) 26 yıl ve üzerinde hizmete sahiptir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünü tecrübeli öğretmenler oluşturmaktadır. 16-25 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 34.7'dir. 0-10 yıl arasında deneyime sahip genç öğretmenlerin oranı ise % 8.7'dir.

Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Tablo 7'de örnekleme giren ve IV. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesi bakımından ön lisans, lisans ve yüksek lisans olarak dağılımı yapılmıştır.

Tablo 7: *IV. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı*

Mezun Olunan Okul	F	%
Ön Lisans	29	56.9
Lisans	22	43.1
Yüksek Lisans	-	-
Toplam	51	100.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 56.9) ön lisans mezunudur. Geri kalan % 43.1'i ise lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 8: *V. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı*

Mezun Olunan Okul	F	%
Ön Lisans	29	63
Lisans	16	34.8
Yüksek Lisans	1	2.2
Toplam	46	100.0

Tablo 8'e göre 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinden sadece 1'i yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 63'lük kısmının ön lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin oranı ise % 34.8'dir.

Coğrafya Ünitelerinde Bilimsel İçeriği Sorgulayan Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi

Bu bölümde öncelikle 4. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2005 programlarına göre yazılmış ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların, coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelenecektir. Sonrasında ise 2005 programına göre yazılmış 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları aynı kapsamda ele alınacaktır.

1998 ve 2005 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış IV. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerinde Bilimsel İçeriği Sorgulayan Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi

Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini ölçmek için toplam 9 maddelik anket düzenlenmiştir. Sorulara verilen cevapların yüzde ve frekansları ile yüzde frekans ortalamaları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9: *IV. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerin 1998 ve 2005 Öğretim Programları Ders Kitaplarındaki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

Sorular	Program	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1) Değerlendirme sorularında sadece bilişsel düzeydeki sorulardan kaçınılmıştır.	***1998***	2	3.9	28	54.9	8	15.7	12	23.5	1	2.0	51	100.0
	2005	-	-	9	17.6	10	19.6	28	54.9	4	7.8	51	100.0
2) Coğrafya öğretiminin amaçlarına uygun olarak düşündürücü, araştırıcı, sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkiye dikkat çekici sorulara yer verilmektedir.	***1998***	2	3.9	24	47.1	8	15.7	14	27.5	3	5.9	51	100.0
	2005	-	-	13	25.5	2	3.9	30	58.8	6	11.8	51	100.0
3) Ders kitabında gezi gözlem ve araştırmaya teşvik eden sorular vardır.	***1998***	2	3.9	28	54.9	3	5.9	17	33.3	1	2.0	51	100.0
	2005	-	-	6	11.8	-	-	39	76.5	6	11.8	51	100.0
4) Çeşitli coğrafi olayların sunumunda sebep ve sonuç ilişkisini göz önünde tutan sorular bulunmaktadır.	***1998***	2	3.9	22	43.1	10	19.6	15	29.4	2	3.9	51	100.0
	2005	-	-	9	17.6	6	11.8	30	58.8	6	11.8	51	100.0
5) Coğrafi terim ve kavramları hatırlatıcı ve pekiştirici sorulara yer verilmektedir.	***1998***	2	3.9	13	25.5	9	17.6	25	49.0	2	3.9	51	100.0
	2005	-	-	11	21.6	7	13.7	27	52.9	6	11.8	51	100.0
6) Sorular, harita, resim, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	***1998***	1	2.0	26	51.0	4	7.8	19	37.3	1	2.0	51	100.0
	2005	-	-	6	11.8	9	17.6	26	51.0	10	19.6	51	100.0

7) Öğrencilerin, milli servet kaynaklarımızı korumanın gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak sorulara yer verilmektedir.	*1998*	1	2.0	18	35.3	7	13.7	23	45.1	2	3.9	51	100.0
	2005	-	-	3	5.9	10	19.6	29	56.9	9	17.6	51	100.0
8) Coğrafya öğretiminde dağılım ilkesini her zaman gündemde tutan sorulara yer verilmektedir.	*1998*	2	3.9	22	43.1	12	23.5	15	29.4	-	-	51	100.0
	2005	-	-	8	15.7	8	15.7	29	56.9	6	11.8	51	100.0
9) Konuları güncel hayattan örnekleyen sorulara yer verilmektedir.	*1998*	3	5.9	23	45.1	7	13.7	18	35.3	-	-	51	100.0
	2005	-	-	4	7.8	5	9.8	31	60.8	11	21.6	51	100.0
Toplam	*1998*	1.88	3.7	22.66	44.4	7.55	14.8	17.55	34.42	1.33	2.62	51	100.0
Toplam	*2005*	0	0	7.66	15.03	6.33	12.41	29.88	58.61	7.11	13.95	51	100.0

Tablo 9'a göre öğretmenler; "Coğrafya öğretiminin amaçlarına uygun olarak düşündürücü, araştırıcı, sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkiye dikkat çekici sorulara yer verilmektedir" sorusuna 1998 öğretim programı ders kitapları için toplamda % 51 oranıyla "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Aynı soruya ilişkin öğretmenler, 2005 öğretim programı kitapları için toplamda % 70.6 oranıyla "katıldıklarını" ve "tamamen katıldıklarını" belirtmişlerdir.

"Ders kitabında gezi gözlem ve araştırmaya teşvik eden sorular yer almaktadır" sorusuna 1998 öğretim programı ders kitapları için toplamda % 58.8 oranıyla "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" cevabı alınmışken, 2005 öğretim programı kitapları için toplamda % 88.3 oranında "tamamen katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevabı alınmıştır.

Öğretmenlerin "Coğrafi terim ve kavramları hatırlatıcı ve pekiştirici sorulara yer verilmiştir" sorusuna verdikleri cevaplar 1998 öğretim programındaki kitaplar için % 25.5 oranında "katılmıyorum", 2005 öğretim programındaki kitaplar için % 21.6 oranıyla "katılmıyorum" şeklindedir. Bu yönde verilen cevaplar bizi, 2005 öğretim programı kitaplarının coğrafi terim ve kavramları hatırlatıcı ve pekiştirici sorular sormada nispeten daha başarılı oldukları sonucuna ulaştırmaktadır.

Soruların "harita, resim, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama" becerisi kazandırıp kazandırmadığına yönelik olarak öğretmenlerin cevapları incelendiğinde 2005 öğretim programı kitaplar için toplamda % 70.6 oranıyla "katılıyorum" ya da "tamamen katılıyorum" cevabı verdikleri görülür. Bu anlamda 2005 öğretim programı kitapları coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinin daha fazla bulunduğu anlaşılmaktadır.

"Coğrafya konularını güncel hayattan örnekleyen sorulara yer verilmiştir." sorusuna yönelik öğretmen görüşleri 1998 öğretim programdaki kitaplar için % 35.3 oranıyla "katılıyorum" iken, 2005 öğretim programındaki kitaplar için % 60.8 oranın-

da "katılıyorum" şeklindedir. Diğer tüm sorularda olduğu gibi öğretmenler; 2005 öğretim programı kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların; coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinin daha fazla olduğu görüşündedir.

1998 ve 2005 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış V. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerinde Bilimsel İçeriği Sorgulayan Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi

IV. sınıf ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10: *V. Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2005 Öğretim Programları Ders Kitaplarındaki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

Sorular	Program	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1) Değerlendirme sorularında sadece bilişsel düzeydeki sorulardan kaçınılmıştır.	*1998*	2	4.3	26	56.5	7	15.2	10	21.7	1	2.2	46	100.0
	2005	-	-	8	17.4	10	21.7	24	52.2	4	8.7	46	100.0
2) Coğrafya öğretiminin amaçlarına uygun olarak düşündürücü, araştırıcı, sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkiye dikkat çekici sorulara yer verilmektedir.	*1998*	2	4.3	26	56.5	7	15.2	10	21.7	1	2.2	46	100.0
	2005	-	-	11	23.9	2	4.3	27	58.7	6	13.0	46	100.0
3) Ders kitabında gezi gözlem ve araştırmaya teşvik eden sorular vardır.	*1998*	2	4.3	25	54.3	3	6.5	15	32.6	1	2.2	46	100.0
	2005	-	-	5	10.9	-	-	35	76.1	6	13.0	46	100.0
4) Çeşitli coğrafi olayların sunumunda sebep ve sonuç ilişkisini göz önünde tutan sorular bulunmaktadır.	*1998*	2	4.3	20	43.5	8	17.4	14	30.4	2	4.3	46	100.0
	2005	-	-	8	17.4	5	10.9	27	58.7	6	13.0	46	100.0
5) Coğrafi terim ve kavramları hatırlatıcı ve pekiştirici sorulara yer verilmektedir.	*1998*	2	4.3	10	21.7	8	17.4	24	52.2	2	4.3	46	100.0
	2005	-	-	10	21.7	7	15.2	23	50.0	6	13.0	46	100.0
6) Sorular, harita, resim, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	*1998*	1	2.2	24	52.2	4	8.7	16	34.8	1	2.2	46	100.0
	2005	-	-	5	10.9	7	15.2	24	52.2	10	21.7	46	100.0

7) Öğrencilerin, milli servet kaynaklarımızı korumanın gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak sorulara yer verilmektedir.	1998	1	2.2	17	37.0	7	15.2	19	41.3	2	4.3	46	100.0
	2005	-	-	2	4.3	10	21.7	25	54.3	9	19.6		100.0
8) Coğrafya öğretiminde dağılım ilkesini her zaman gündemde tutan sorulara yer verilmektedir.	1998	2	4.3	21	45.7	10	21.7	13	28.3	-	-	46	100.0
	2005	-	-	8	17.4	7	15.2	25	54.3	6	13.0	46	100.0
9) Konuları güncel hayattan örnekleyen sorulara yer verilmektedir.	1998	3	6.5	20	43.5	7	15.2	16	34.8	-	-	46	100.0
	2005	-	-	4	8.7	5	10.9	26	56.5	11	23.9	46	100.0
Toplam	1998	1.88	4.07	20.55	44.68	6.77	14.72	15.55	33.82	1.22	2.64	46	100.0
Toplam	2005	0	0	6.77	14.73	5.88	12.78	26.22	57	7.11	15.43	46	100.0

Tablo 10'a göre "Değerlendirme sorularında sadece bilişsel düzeydeki sorulardan kaçınılmıştır" şeklindeki soruya 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren sınıf öğretmenleri eski öğretim programı kitapları için % 56.5 oranında "katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soru için yeni öğretim programı kitaplarına yönelik "katılıyorum" cevabı verenlerin oranı % 52.2'dir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; 2005 öğretim programı kitapları sorularında bilişsel düzeydeki sorulardan genelde kaçınılmıştır sonucuna ulaşılabilir.

"Çeşitli coğrafi olayların sunumunda sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir" sorusuna, 1998 öğretim programı kitapları için öğretmenler toplamda % 47.8 oranında "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre 1998 öğretim programı kitaplarının coğrafi olay ve olguları değerlendirmede sebep-sonuç ilişkilerine yeterince yer vermediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

"Ders kitaplarında gezi, gözlem ve araştırmaya teşvik eden sorular vardır" sorusuna 2005 öğretim programı kitapları açısından 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüşleri % 76.1 oranında "katılıyorum" şeklindedir. Böylece öğretmenler, 2005 öğretim programı kitaplarındaki sorularının öğrencileri gezi, gözlem ve araştırma yapmaya teşvik ettiği görüşündedirler.

Öğretmenler, "Öğrencilerin milli servet kaynaklarımızı korumanın gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak sorulara yer verilmektedir" şeklindeki soruya 1998 öğretim programı kitapları açısından toplamda % 39.2 oranında "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" görüşündedirler. 2005 öğretim programı kitapları için aynı soruya öğretmenler % 54.3

oranında "katıldıklarını" belirtmişlerdir ve 2005 öğretim programındaki kitapları bu yönüyle daha yeterli bulmaktadırlar.

Coğrafi düşüncenin en önemli ilkelerinden biri olan *dağılım ilkesinin* gündemde tutulup tutulmadığını sorgulayan 8. maddeye 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler, 2005 öğretim programı kitapları için % 54.3 oranıyla "katılıyorum" cevabı vermişlerdir. Bu soru için 1998 öğretim programı kitapları için % 28.3 oranında "katılıyorum" cevabı alınmıştır.

Ders kitaplarında coğrafi düşünceyi yansıtan soruların yeterlilikleri iki program kitapları açısından karşılaştırıldığında, 2005 öğretim programındaki kitapların daha yeterli olduğu görüşünde genelde öğretmenler birleşmektedir.

1998 ve 2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Sorulara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortaya Koyduğu Bulgular

1998 ve 2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 11'de 1998 ve 2005 öğretim programlarına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların, coğrafi düşünceyi yansıtmadaki yeterliliklerine dair öğretmen görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak bağımlı gruplar "t-testi" uygulanmıştır. Buna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır [$t_{(96)}$=7.865, p<0.05]. 1998 programı kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri ortalaması 25.92 iken, 2005 öğretim programı kitaplarının ortalaması 33.57'dir. Bu bulgu, 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri bakımından 1998 öğretim programı kitaplarına göre daha başarılı yazıldığını göstermektedir. Gerçekten de 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları üniteyi değerlendirme sorularında "*coğrafi soru*" sorma düşüncesinin gözetildiğini görmekteyiz (Pınarbaşı, 2007: 114).

Tablo 11: *1998 ve 2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterlilikleri Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları*

Kitaplar	Ortalama	St.Sapma	t	P	N
1998 Programı Kitapları	25.92	6.35	7.865	0.000	97
2005 Programı Kitapları	33.57	5.86			

Buraya kadar yapılan analizler neticesinde aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları, Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri bakımından 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitaplarına göre daha başarılı yazılmış olduğu tespit edilmektedir.

1998 ve 2005 Öğretim Programına Göre Yazılmış Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Tablo 12'de 1998 öğretim programına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Böylece öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur [$F_{(1-95)}$=1.88 , p>0.05]. Bayan öğretmenlerin ortalamaları 26.20 iken, erkek öğretmenlerin ortalamaları 25.64'tür.

Tablo 12: *1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı*

Cinsiyet	Ortalama	St.Sapma	N	F	P
Kadın	26.20	6.13	50	0.188	0.66
Erkek	25.64	6.64	47		
Toplam	25.93	6.35	97		

2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Tablo 13'de 2005 öğretim programına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerinde yer alan soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için *"tek faktörlü varyans analizi"* uygulanmıştır. Buna göre cinsiyetler arasında anlamlı fark yoktur [$F_{(1-95)}$=2.569, p>0.112].

Tablo 13: *2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı*

Cinsiyet	Ortalama	St.Sapma	N	F	P
Kadın	32.66	5.56	50	2.569	0.112
Erkek	35.55	6.07	47		
Toplam	33.58	5.86	97		

1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

1998 Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılığı

Tablo 14'de 1998 öğretim programa göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark yoktur [$F_{(2-94)}$=0.843, p>0.05].

Tablo 14: *1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılığı*

Yaş	Ortalama	St.Sapma	N	F	P
25-45 yaş	25.09	6.80	33	0.843	0.434
46-50 yaş	25.36	5.81	22		
50 ve üzeri yaş	26.88	6.28	42		
Toplam	25.93	6.35	97		

2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılığı

Tablo 15'de yeni programa göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark yoktur [$F_{(2-94)}$=1.551, p>0.05].

Tablo 15: *2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılığı*

Yaş	Ortalama	St.Sapma	N	F	P
25-45 yaş	34.76	5.63	33	1.551	0.217
46-50 yaş	34.00	5.44	22		
50 ve üzeri yaş	32.43	6.16	42		
Toplam	33.58	5.86	97		

Başka bir ifadeyle, 2005 programına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş grupları bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Analiz sonuçları doğrultusunda 1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı

Tablo 16'da 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, öğretmen görüşleri açısından mesleki deneyime göre anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-95)}$=5.949, p<0.05].

Tablo 16: *1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı*

Mesleki Deneyim	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
0-25 yıl	24.44	5.57	50	5.949	0.017
26 yıl ve üzeri	27.51	5.77	47		
Toplam	25.93	6.35	97		

Analiz sonucuna bakılarak yapılan Scheffe testi sonucunda 25 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin 1998 öğretim program kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini 0-25 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha başarılı bulmaktadırlar.

2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı

Tablo 17'de görüldüğü gibi 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, öğretmen görüşleri açısından mesleki deneyime göre anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-95)}$=2.717, p>0.05].

Tablo 17: *2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı*

Mesleki Deneyim	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
0-25 yıl	34.52	5.82	50	2.717	0.103
26 yıl ve üzeri	32.57	5.79	47		
Toplam	33.57	5.86	97		

0-25 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ortalaması; 34.52 iken, 26 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ortalaması; 32.57'dir. 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin, mesleki deneyime göre anlamlı bir fark yoktur.

1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Bunun yanın-

da, 0-25 yıl deneyime sahip öğretmenler ise 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine yönelik olarak 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere oranla daha başarılı bulmaktadırlar.

1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Farklılığı

1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim seviyelerine göre farklılığını belirlemek için "tek faktörlü varyans analizi ANOVA" yapılmıştır.

Tablo 18: *1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Farklılığı*

Öğrenim Seviyesi	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
Ön Lisans	26.14	5.83	58	0.156	0.693
Lisans	25.62	7.13	39		
Toplam	25.93	6.35	97		

Tablo 18'de 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, öğretmen görüşleri açısından öğrenim seviyelerine göre anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-95)}$=0.156, p>0.05].

Ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Farklılığı

Tablo 19: *2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Farklılığı*

Öğrenim Seviyesi	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
Ön Lisans	32.93	5.95	58	1.768	0.187
Lisans	34.54	5.67	39		
Toplam	33.58	5.86	97		

Ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 19'da 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak, öğretmen görüşleri açısından öğrenim seviyelerine göre anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-95)}$=1.768, p>0.187].

Analiz sonuçları doğrultusunda şu değerlendirmelere ulaşılmıştır. 1998 ve 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinde, öğretmenlerin öğrenim seviyesine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

1998 ve 2005 Öğretim Programına Göre Yazılmış Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterlilikleri bakımından 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Farklılığı

Bu kısımda ilk olarak 1998 öğretim programı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını bulmak amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

İkinci bölümde; 2005 öğretim programı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını bulmak amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

1998 Öğretim Programı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterliliklerine İlişkin 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Farklılığı

Tablo 20'de 1998 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, 1998 programına göre hazırlanmış 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki sorularının coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-96)}$=0.06, p>0.05].

Tablo 20: *1998 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Üniteleri Sorularının Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterlilikleri Bakımından 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Farklılığı*

Sınıflar	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
4. Sınıf	26.08	6.12	51	0.06	0.807
5. Sınıf	25.76	6.67	46		
Toplam	25.93	6.35	97		

Bu bulgu 1998 öğretim programı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri bakımından öğretmen görüşleri doğrultusunda bir farkın olmadığı ortaya cıkmaktadır.

2005 Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterlilikleri Bakımından 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Farklılığı

Tablo 21'de 2005 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, 2005 öğretim programına göre hazırlanmış 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki sorularının coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur $[F_{(1-96)}=0.00, p>0.05]$.

Tablo 21: *2005 Programı Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Coğrafya Ünitelerindeki Soruların Coğrafi Düşünceyi Yansıtma Yeterlilikleri Bakımından 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Farklılığı*

Sınıflar	Ortalama	St.Sapma	N	F	p
4. Sınıf	33.57	5.96	51	0.00	0.988
5. Sınıf	33.58	5.81	46		
Toplam	33.58	5.86	97		

IV. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin görüşlerin ortalaması 33.57 iken, 5. sınıf ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin görüşlerin ortalaması 33.58'dir. Buna göre 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

1998 ve 2005 öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; 1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Analiz sonuçlarında, 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterlilikleri bakımından 1998 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitaplarına göre daha başarılı yazılmış olduğu anlaşılmaktadır.

1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya üniteleri değerlendirme sorularının coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin *yaş gruplarına* göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin olarak öğret-

menlerin *mesleki deneyimlerine* göre bazı farklılıklar göstermektedir. 0-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere oranla daha başarılı bulmaktadırlar. Buna karşılık 25 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin 1998 öğretim programı kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerini 0-25 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha başarılı bulmaktadırlar.

Bunun yanında 1998 ve 2005 öğretim programları Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerinde, öğretmenlerin *öğrenim seviyesine* göre anlamlı fark bulunamamıştır.

1998 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin, 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında sorularının Coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

2005 öğretim programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin 4. ve 5. sınıf ders kitapları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki sorularının coğrafi düşünceyi yansıtma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle getirebileceğimiz öneriler ise şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki değerlendirme sorularının coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerini yansıtması ve coğrafi soru niteliği taşıması göz ardı edilmemelidir.

2. 2005 öğretim programı Sosyal Bilgiler ders kitapları Coğrafya ünitelerindeki bazı soruların öğrencilerin gelişim basamaklarını dikkate almamış olmasıdır. 4. ve 5. sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik hazırlanan bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki soruların beklenen faydayı sağlamaktan uzaktır. Kitapların yeni baskılarında bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

Aka, S. A. (2000). ***" İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Program Yönünden İncelenmesi",*** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniverstesi, Konya

Arslan, A., Demirel, Ö. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Öğretim Programının Değerlendirilmesi",** Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:175 (Yaz), Ankara

Aykaç, N., Başar, E. (2005). ***İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar:*** VIII. Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005), Kayseri

Demiralp, N. (2005). "***Coğrafya Eğitiminde Coğrafi Sorgulama Becerileri",*** Ulusal Coğrafya Kongresi 2005 (Prof. Dr. İsmail Yalçınlar Anısına)(29-30 Eylül 2005), İstanbul Üniversitesi-Türk Coğrafya Kongresi, İstanbul

Demirci, A. (2005). "***ABD'de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi",*** Aktif Yayınevi, İstanbul

Demirkaya, H. (2003). "***Coğrafya Öğretiminde Örnek Bir Konu Çalışması"***, MEB, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:157, (Kış-2003), Ankara

Gandy, K.S. and Kruger, D.P. (2004). "**An Assessment of Influences on The Implementation of The National Geography Standards",** The Journal of Geography, 2004;103,4, USA

Geography Education Standarts Project, (1994)."***Geography For Life: National Geographic Standards***", Washington DC: National Geographic Research and Exploration

Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). "***Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi***", PegemA Yayıncılık (4. baskı), Ankara

Lambert, D. ve Balderstone, D. (2000). ***Learnng to Teach Geography in The Secondary School: A Compannion to School Experience.*** London: Routledge

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). "***İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005***", MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (www.meb.gov.tr), Ankara

Pınarbaşı, D. (2007), "***İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi",*** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Sönmez, V. (2005). "***Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Klavuzu***", Anı Yayıncılık, Ankara

Tertemiz, L., Ercan, N. ve Kayabaşı, Y. (2003). "***Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi***", (Ed. L. Küçükahmet Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Öztürk, C., Tuncel, G. (2006). "***Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri",*** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006), Gazi Üniversitesi, Ankara

Öztürk, C. (2007). "***Küreselleşme ve Bilgi Çağında Sosyal Bilgiler Öğretimi***", İlköğretimde Alan Öğretimi (Ed. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan), Morpa Kültür Yayınları Ltd Ş., İstanbul

Yaşar, O. (2005), ***"Türkiye'de Okutulan Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım***", International Journal of Progressive Education , Volume 1, Number:2, www.ijpe.info

[1] EK- 1:

Araştırmaya Konu Teşkil Eden Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Sıra No	Kitap Adı	Yazar Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Basım Yeri
1	Sosyal Bilgiler 4	*ŞENÜNVER, G ve Diğerleri*	Milli Eğitim Basımevi	1998	İstanbul
2	Sosyal Bilgiler 4	*KARA, K ve İ. VURAL, N. KAMAN*	Serhat Yayınları	2001	İstanbul
3	Sosyal Bilgiler 4	*BULDUK, Ü.ve Ş. İLBEY, A. GÜNDOĞDU*	Tütibay Yayınları	2000	Ankara
4	Sosyal Bilgiler 4	*AYDIN, C.ve M. KAYA, S. S. ÜŞÜR*	Doğan Yayıncılık	2003	Ankara
5	Sosyal Bilgiler 4	*ŞAHİN, C.ve E. YAMANLAR, H. GÖZE*	Ders Kitapları A.Ş.	2000	İstanbul
6	Sosyal Bilgiler 4	*KURTCAN,Y.ve K.HELVACI, A TOMSUK*	Özgün Matbaacılık	2001	Ankara
7	Sosyal Bilgiler 4	*ARSLAN, M. ve N. YANIKOĞLU, H. A. BOZKURT*	Okyay Yayıncılık	2003	İstanbul
8	Sosyal Bilgiler 4	*KARABIYIK, E. Ü. ve F. TİRYAKİ*	Üner Yayıncılık	2000	Ankara
9	Sosyal Bilgiler 5	*ŞENÜNVER, G. ve Diğerleri* Basımevi	Milli Eğitim	1998	İstanbul
10	Sosyal Bilgiler 5	*KARA, K.ve İ. VURAL, N, KA*	Serhat Yayınları	2000	İstanbul
11	Sosyal Bilgiler 5	*BULDUK, Ü.ve Ş. İLBEY, A. GÜNDOĞDU*	Tütibay Yayınları	1999	Ankara
12	Sosyal Bilgiler 5	*AYDIN, C.ve M. KAYA, S. S. ÜŞÜR*	Doğan Yayıncılık	2003	Ankara
13	Sosyal Bilgiler 5	*ŞAHİN, C.ve E. YAMANLAR, H. GÖZE*	Ders Kitapları A.Ş.	2000	İstanbul
14	Sosyal Bilgiler 5	*KARABIYIK, Ü. E. ve F. TİRYAKİ*	Üner Yayıncılık	2001	Ankara
15	Sosyal Bilgiler 4	*TEKEREK, M. ve N. KAYA* Basımevi	Milli Eğitim	2005	İstanbul
16	Sosyal Bilgiler 4	*ÖZTÜRK, C. ve Z. KARABACAK*	Sürat Yayıncılık	2005	Ankara
17	Sosyal Bilgiler 4	*KOLUKISA, A. ve S. ORUÇ*	A Yayıncılık	2005	Ankara
18	Sosyal Bilgiler 5	*KARAGÖZ, D. ve M. TEKEREK* Basımevi	Milli Eğitim	2005	İstanbul
19	Sosyal Bilgiler 5	*ÖZTÜRK, C. ve Z. KARABACAK*	Sürat Yayıncılık	2005	Ankara
20	Sosyal Bilgiler 5	*ÇETİN, A ve U. VAROĞLU*	Başarı Yayınları	2005	İstanbul

AN ANALYSIS OF THE QUESTIONS, IN RESPECT OF TEACHERS' VIEWPOINTS OF THE EFFICIENCIES REFLECTING THE GEOGRAPHICAL THOUGHT, IN THE GEOGRAPHY UNITS OF THE FOURTH AND FIFTH GRADES TEXTBOOKS OF SOCIAL STUDIES WHICH WERE WRITTEN ACCORDING TO THE CURRICULUMS OF 1998 AND 2005

Okan YAŞAR*

Dönem PINARBAŞI**

Abstract

This study deals with an analysis of the questions an analysis of the questions, in respect of teachers' viewpoints of the efficiencies reflecting the geographical thought, in the geography units of the fourth and fifth grades textbooks of social studies which were written according to the curriculums of 1998 and 2005. It has been studied whether a significant difference exists or not according to the sexes, age groups, professional experiences and education levels of the teachers who have participated in the research concerning the efficiencies reflecting geographical thought in the questions in geography units of the textbooks of social studies in the curriculum of 1998 and 2005. Besides, it has been revealed whether a significant difference exists or not between the fourth and fifth grades textbooks concerning the efficiencies reflecting geographical thought in the questions in geography units of the textbooks of social studies in the curriculum of 1998 and 2005.

Key Words: Social studies, geography unit, geographical thought system, geographical questioning skills, geographical questions

* Assoc. Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Geography ÇANAKKALE

** Social Sciences Teacher ın a Private Study Center, ÇANAKKALE

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÖĞRETİMDE SORULARDAN YARARLANMA YETERLİKLERİ (Kırşehir Örneği)

Rüştü YEŞİL*

Özet

Sınıf içi öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulardan yararlanma yeterliklerini belirlemek bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde sorulardan yararlanabilme konusunda yaşadıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin sorulardan yararlanma yeterlikleri, bir gözlem ve değerlendirme formuyla toplanmıştır. Gözlem, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi uygulanmıştır. Çalışma sonunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru hazırlama, soru sorma ve geri bildirim verme yeterlikleri konusunda bir takım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sorulardan yararlanma alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sorulardan yararlanma yeterliklerini etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf ve bilgi düzeyleri ise, öğretmenlerin sorulardan yararlanma yeterliklerini etkilememektedir. Ulaşılan sonuçlar tartışılarak, öğretmenlerin, öğretim sürecinde sorulardan daha etkin yararlanmalarını sağlamak üzere öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, soru, sınıf, öğretim, öğretmen nitelikleri

Problem Durumu

Düşünmenin etkinleşmesi, katılımın sağlanması, bilginin üretilmesi, öğrenme stratejisi olarak kullanılabilmesi gibi daha bir çok yarar, öğretimde sorulardan yararlanmayı gerektirmektedir. Bunun bir sonucu olarak sorular, tarih boyunca, öğretimin önemli bir vasıtası olarak kabul edilmiştir (Korkmaz, 2006, 136; Açıkgöz, 2004, 249; Miller, 2007, 37; Dinç, 2006, 193). Soru-cevap, bugün de sınıflarda en çok kullanılan yöntemlerden biri olmaya devam etmektedir (Kauchak & Eggen, 1998, 151; Dinç, 2006, 194; Akbulut, 1999, 28; Thacker, 2007, 27; Berci & Griffith, 2005, 407).

Sorular kendi başlarına öğretimin önemli vasıtalarından biri olmakla birlikte daha önemli olan, sorulardan etkin yararlanabilmektir. Öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmek ise, belirli ilkelere uygun davranmakla mümkündür. Bu ilkelere uygun davranabilmekle; hem sorulardan öğretim amaçlı olarak etkin yararlanabilmek hem de öğrencilerin soru sorma ve sorgulama becerilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlanabilir (Miller, 2007,25; Tabak & Karakoç, 2004, 10; Drake & Brown, 2003, 19).

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir

İlgili çalışmalarda, sorulardan yararlanma konusunda öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmalarının gerektiği belirtilmektedir (Sönmez, 2007, 175; Chowen, 2005, 8; Brophy & Good, 1997, 377; Morgan ve Saxton, 1994, 18). Örneğin, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, bir öğretmende bulunması gereken yeterlikler belirlenmiş; bu yeterlikler içerisinde, "öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşünmelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorma" yeterliği de yer almıştır (YÖK, 1999, E3.1.2). Korkmaz'a (2005, 136) göre, öğrencilerin varsayımsal düşünme, analiz etme, tersinden düşünme gibi öğrenme stratejilerinden etkin yararlanabilmelerindeki anahtar etken, öğretmenlerin nitelikli soru sorma ve sorulardan etkin yararlanabilmeleridir. Soru sormaları, öğretmenlere ilişkin varolan evrensel imajın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu imaj ise, ancak sorulardan etkin yararlanabilmeleriyle güçlendirilebilir (Rousmaniere, 2001, 110; Bervi & Grifith, 2005, 407). Colletti (1987) ise soru sorma sanatının, yüksek seviyeli etkili öğrenme için bir temel olduğunu belirtmektedir.

Öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmek için bir çok kural belirlenmiştir (Sönmez, 2007, 180; Yeşil, 2007, 227; Harding, 1999, 3; MacKay, 1997, 24). Genel olarak bu ilkeler; (1) soru hazırlama, (2) soru sorma ve (3) geribildirim verme olmak üzere olarak birbirini takip eden üç aşamada incelenebilir.

Soru hazırlama, öğretim sürecinde farklı amaçlara hizmet etmek üzere sorulacak soruların öğretmen tarafından belirlenmesi ve kurgulanmasını ifade etmektedir (Kauchak & Eggen, 1998, 154; Akbulut, 1999, 18; Büyükalan Filiz, 2002, 33; Açıkgöz, 2004, 260). Sorulardan etkin yararlanabilmenin ilk koşulu, hazırlanan soruların belirli niteliklere sahip olmasıdır (Chowen, 2005, 8). Berci & Griffith'e (2005, 407) göre "iyi öğretimin önemli bir ölçüsü, iyi soru sormaktır. Bu, bütün öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir sanattır". Her soru, iyi soru olarak nitelenemez. Sormuş olmak için soru sormak, sorulardan etkin yararlanabilmenin önündeki önemli engellerden biridir (Miller, 2007, 59; Profetto-McGrath, Smith, Day & Yonge, 2004, 363). Böyle bir yaklaşımın, fayda sağlamayacağı gibi belirli sakıncaları da bulunmaktadır (Açıkgöz, 2004, 250; Kauchak & Eggen, 1998, 161). Düşünmenin engellenmesi, sınırlandırılması, özgüven zedelenmesi, öğrenci hakkında yanlış değerlendirmelere götürmesi gibi olumsuzluklar örnek olarak verilebilir. Açıkgöz'e (2004, 263) göre soru sormak basit bir iş değildir. Kimi zaman cevap vermekten daha zordur.

Nitelikli soruların taşıması gereken özellikler arasında; açıklık, amaçlılık, faydalılık, seviyeye uygunluk, ardışıklık, düşünmeye yönelticilik, etkili kurgulanmışlık sayılmaktadır (Brophy & Good, 1997, 373; Kauchak & Eggen, 1998, 154; Profetto-McGrath vd., 2004, 365; Akbulut, 1999, 18). Başka bir ifade ile öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmek, kullanılan soruların bu özellikleri taşıması ile yakından ilişkilidir. Kullanılan soruların belirli bir amaca dönük olması, öğrencileri adım adım üst düzeyde düşünmeye yöneltmesi, ifade biçiminin açık, anlaşılır ve etkili olması, seviyeye uygun olarak yapılandırılması gibi durumlar, sorulardan öğrenme-öğretme amaçlı olarak yararlanılabilmesi üzerinde etkilidir (Miller, 2007, 57; Profetto-McGrath vd., 2004, 370; Drake & Brown, 2003, 22). Bu çerçevede, sosyal bilgiler öğretmenleri, ders sürecinde kullanacağı soruları belirlerken nitelikli soru hazırlama konusunda duyarlı davranmalıdırlar. Öğretmenlerin, kullanacakları soruları derse gelmeden önce hazırlamalarının önemli kolaylıklar sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmenin ikinci basamağını, belirlenen soruların sorulması aşaması oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hazırladığı soruları uygun biçimde sorabilmeleri de, sorulardan etkin yararlanabilmenin gerekleri-nden biridir. Soru sorma uygulamaları, sınıf içerisinde öğretmenin soru sorarken ortaya koyduğu tutum ve davranışların niteliği ile ilgilidir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin belirli ilkeler çerçevesinde hareket etmelerinin, soru sorma uygulamalarının verimliliğini artırması beklenir.

Soru sorma uygulamalarının niteliğini artırmaya dönük olarak eğitimciler tarafından başlıca; soru sıklığı, eşit dağılım, yöneltme, vurgulama amaçlı tekrar, bekleme zamanı, destekleyici tutum değişkenlerine dikkat edilmesi önerilmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998, 155; MacKay, 1997, 24; Akbulut, 1999, 28; Sönmez, 2007, 181). Bunlardan soru sıklığı, ders sürecinde sorulan soru sayısını; eşit dağılım, her öğrenciye eşit oranlarda soru yöneltmeyi; yöneltme, öğrencinin cevabına karşılık verilen tepkinin düşünmeye yöneltici olmasını; tekrar, sorunun anlaşılmaması durumunda farklı biçimlerde kurgulanarak tekrar edilmesini; bekleme zamanı, öğrenciye düşünmesi ve ifadelendirmesi için verilen süreyi; destekleyici tutum, öğrenciyi cesaretlendirici ve özgüven aşılayıcı sözleri ifade etmektedir. Buna göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, soru sorma uygulamaları esnasında bu ilkelere uygun davranmasının, sorulardan etkin biçimde yararlanabilmelerini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Soru sorma uygulamalarını izleyen aşama, geribildirimlerin verilmesini içermektedir. Öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olan önemli unsurlardan biri, öğretmenin, öğrenciye yönelttiği tepkilerdir (Sönmez, 2007b, 269; Açıkgöz, 2004, 260; Gredler, 2001, 96; Hickman, 2006, 1; Akbulut, 1999, 25). Davranışçı öğrenme kuramının önemli tezlerinden biri, insanların öğrenmelerinin, davranışları sonunda karşılaştıkları durumun memnuniyet vericilik düzeyine bağlı olduğu tezidir (Senemoğlu, 1997, 177; Sönmez, 2007b, 265; Gredler, 2001, 96). Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin verdikleri cevaba göre geliştirdikleri tepkilerin niteliğinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde geribildirimlerin etkili olabilmesi için açık ve anlaşılırlık, seviyeye uygunluk, yönelticilik ve yönlendiricilik, güdüleyicilik gibi özellikleri taşıması gerektiği belirtilmektedir (Sönmez, 2007b, 269; Harding, 1999, 3; Senemoğlu, 1997, 395). Tabak & Karakoç'a (2004, 10) göre; sorulara öğrencilerinin verdikleri cevaplarla ilgili yanlış geribildirimlerde bulunmaları, öğretmenlerin, sorulardan etkin yararlanma şanslarını peşinen yitirmelerine neden olmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerine geribildirim verirken bu ilkelere uygun davranmalarının, sorulardan etkin yararlanabilmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Özetle, öğretmenlerin; soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme ile ilgili olarak belirli ilkeler çerçevesinde hareket etmeleri, öğretimin verimliliği üzerinde etkilidir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu konuda eğitimci ve bilim adamları arasında genel bir düşünce birlikteliğinin bulunduğu söylenebilir. Hatta bazı eğitimciler ve bilim adamları, sorulardan etkin yararlanabilmeyi, öğretim sürecinin verimliliği konusunda önemli bir yordayıcı olarak görmektedir (Chowen, 2005, 33; Harding, 1999, 4-5; Senemoğlu, 1997, 392; Profetto-McGrath vd., 2004, 370).

Öğretmenlere bu yeterlikler genel olarak iki yolla kazandırılabilmektedir. Bunlardan biri, hizmet öncesi eğitim sürecinde eğitim fakültelerinde öğretmen aday-

larına verilen eğitim; ikincisi ise hizmet içi eğitim kurslarıdır. Özellikle, hizmet içi eğitim kurslarının içeriğinin belirlenmesinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınması, çağdaş ve bilimsel yaklaşımın bir gereğidir. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliklerinin, bu konudaki eksik ve yanlışlarının belirlenmesi önemlidir. Akbulut'a (1999, 87) göre öğretmenlerin sorulardan yararlanma yeterlikleri, hizmet içi eğitim çalışmalarıyla geliştirilmelidir. Yine ona göre ilköğretim ve lise öğretmenlerinin, soru sorma becerileri üzerine araştırmalar yapılmalıdır. Açıkgöz (2004, 264) ve Büyükalan Filiz (2002, 89), farklı araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğretmenlerin sorulardan yararlanma konusunda hizmet içi eğitim alarak daha yeterli hale geldiklerinin belirlendiğini aktarmaktadırlar. Bu araştırmanın temel problemini de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma yeterliklerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma ile, ilköğretim II. kademede sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmeleri ile ilgili alınabilecek önlemlere ilişkin önfikir oluşturabilecek bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. Özellikle, onlara dönük yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarının içeriğinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırma ile, başlıca şu sorulara cevaplar bulunmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin sordukları sorular, hangi özellikleri, ne sıklıkta taşımaktadır?
2. Öğretmenlerin soru sorma uygulamaları, hangi özellikleri ne sıklıkta taşımaktadır?
3. Öğretmenlerin geribildirim verme davranışları, hangi özellikleri ne sıklıkta taşımaktadır?
4. Öğretmenler, sorulardan yararlanma alt aşamalarından hangisinde daha yeterli ya da yetersiz durumdadır?
5. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sorulardan yararlanma alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin alt boyutlara göre sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde;
   - 6.1. Öğrencilerin sınıf düzeyi etkili midir?
   - 6.2. İşlenişi yapılan ünitenin başında, ortasında ya da sonlarında bulunulma durumu etkili midir?
   - 6.3. Öğretmenlerin hizmet yılı süreleri etkili midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma uygulamaları betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma evreni ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan ilköğretim okulları II. kademelerinde (6-8. sınıflar) Sosyal Bilgiler dersine giren 57 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nca uygulama okulu olarak belirlenmiş ve Kırşehir il merkezinde bulunan 24 ilköğretim okulu II. kademesinde (6-8. sınıf) Sosyal Bilgiler derslerine giren 38 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 1'i Eğitim Yüksekokulu, 19'u Eğitim Fakültesi, 13'ü ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 5'inin ise mezun olduğu kurum belirlenememiştir. Yine bu öğretmenlerin 3'ü 1-3 yıl, 21'i 4-10 yıl, 6'sı 11-18 yıl, 2'si 19-25 yıl ve 1'i de 25 yılın üzerinde görev yapmıştır. Öğretmenlerin 5'inin ise hizmet yılı belirlenememiştir. Ayrıca; gözlemlerin 7'si işlenişi yapılan ünitenin henüz başlarında iken, 88'i ortalarında iken, 17'si ise ünitenin sonlarında iken yapılmıştır. Üç gözlemci ise bu konudaki bilgiyi, veri toplama aracına işaretlememiştir.

Verilerin toplanması

Veriler, "Okul Deneyimi II" dersi çerçevesinde ilköğretim okullarında gözlem yapan, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine uygulanan "gözlem ve değerlendirme formu"yla elde edilmiştir. Gözlemci öğrencilere öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı ile veri toplama aracının özelliklerine ilişkin bir takım bilgiler verilmiştir. Gözlem yapan toplam öğrenci sayısı 115'dir. Her bir öğretmenin, üç farklı gözlemci öğrenci tarafından ve üç farklı derste gözlemeleri sağlanmıştır. Böylelikle elde edilen verilerin daha güvenilir olacağı düşünülmüştür (Tekin, 1994, 57; Karasar, 1999, 149).

Veri toplama aracı; "soruların niteliği", "soru sorma" ve "geribildirim verme" olmak üzere üç alt boyuttan ve üçü değişken sorusu olmak üzere toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulardan yararlanma davranışlarının niteliğini belirlemek üzere beşli bir dereceleme ölçeği oluşturulmuştur. Madde köklerinin ifadesine bağlı olarak ölçeğin dereceleri; *soru hazırlama* alt boyutu için "hiçbiri", "bir kısmı", "yarısı", "çoğu" ve "hepsi" şeklinde; *soru sorma* ve *geribildirim verme* alt boyutları için ise, "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama aracı, literatür taraması ile elde edilen bilgiler çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak değerlendirme formu, eğitimbilim ve dilbilim uzmanları ile gözlem yapacak öğrencilere inceletilmiş; önerileri doğrultusunda araca son hali verilmiştir. Veri toplama aracının güvenirliği için, Cronbach alpha katsayısı 0,8974 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara göre Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; soruların niteliği alt boyutu için 0,6740; soru sorma alt boyutu için 0,7446; geribildirim verme alt boyutu için ise 0,8579'dur.

Verilerin çözümü ve yorumlanması

Veriler üzerinde, araştırmanın amaçları çerçevesinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru hazırlama, soru sorma ve geri bildirim verme uygulamalarının özellikleri için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri; alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon testi; alt problemlerde belirtilen değişkenlerin etkisini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), etki kaynağını belirlemek için ise Scheffe testi uygulanmıştır.

Aritmetik ortalamalara ilişkin; 1,00 – 1,80 arasına "hiçbiri/hiçbir zaman"; 1,81 – 2,60 arasına "bir kısmı/nadiren"; 2,61 – 3,40 arasına "yarısı/bazen"; 3,41 – 4,20 arasına "çoğu/çoğu zaman"; 4,21 – 5,00 arasına ise "hepsi/her zaman" anlamları verilmiştir. Korelasyon testi, varyans analizi ve Scheffe testi analizi için $p<,05$ düzeyi, manidarlık için yeterli görülmüştür.

Bulgular

Araştırma ile elde edilen bulgular ve açıklaması, aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde kullandıkları soruların nitelikleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim sürecinde kullandıkları soruların niteliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenlerin sordukları soruların niteliğine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin Hazırladıkları Soruların Niteliği	N	$\bar{X}$	Anlamı	Ss
1. Cevabı ezber dışında bilgi gerektirme durumu	115	2,91	Yarısı	1,081
2. Cevapları üst düzey düşünmeyi gerektirme durumu	115	2,93	Yarısı	,971
3. Soruların dikkat çekiciliği	115	3,17	Yarısı	1,008
4. Soruların merak ve ilgi uyandırıcılığı	115	3,16	Yarısı	1,014
5. Soruların hedef ve konuyla ilişkililiği	115	4,22	Hepsi	,758
6. Soruların ders kitabı dışından seçilme durumu	115	2,90	Yarısı	1,209
7. Soruların anlaşılacak uzunlukta olma durumu	114	3,80	Çoğu	,952
8. Soru cümlelerindeki kelimelerin anlaşılırlık durumu	115	4,23	Hepsi	,717
9. Soruların evet ya da hayır dışında cevap gerektirme durumu	115	4,21	Hepsi	,853

Tablo 1'de sınıf içi öğretimde kullanılmak üzere hazırlanan soruların taşıması gereken özelliklere ilişkin değerlendirmelerin, $\bar{X}$=2,90 ile 4,23 arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğretmen sorularının yarısı, 1-4. ve 6 özellikleri taşımaktadır. Buna karşılık 7. özelliği öğretmen sorularının çoğu; 5, 8 ve 9. özellikleri ise tamamı taşımaktadır. Buna göre, öğretmen sorularının, nitelikli sorularda bulunması gereken bir takım özellikleri yeterince taşımadığı söylenebilir. Özellikle, üst düzey düşünmeyi gerektirmeyip ezber bilgilerle cevaplanabilme ve ders kitaplarındaki kalıp sorulardan seçilmiş olma olumsuz özelliklerine daha sık rastlanıldığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin ders sürecindeki soru sorma uygulamalarının nitelikleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders sürecindeki soru sorma uygulamalarının niteliklerine ilişkin bulgular, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenlerin soru sorma davranışlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin Soru Sorma Davranışlarının Niteliği	N	$\bar{X}$	Anlamı	Ss
1. Soruları önce öğrencilerin geneline yöneltme	115	4,19	Çoğu zaman	,945
2. Cevap için öğrencilere düşünme fırsatı verme	115	3,70	Çoğu zaman	1,125
3. Soruları farklı öğrencilere yöneltme	114	4,00	Çoğu zaman	,872
4. Cevap verecek öğrencilerin isimlerini söyleme	115	3,90	Çoğu zaman	1,162
5. Cevap veremeyen öğrencilere zorlamama	115	3,86	Çoğu zaman	1,016
6. Cevap vermede zorlanan öğrencileri cesaretlendirme	115	2,96	Bazen	1,119

7. Cevap vermede zorlananlara gerekli ipuçlarını verme	114	3,25	Bazen	1,035
8. Gereksiz sorularla öğretimi sıkıcı hale getirmekten kaçınma	114	4,45	Her zaman	,873
9. Ses tonu ve beden dilini etkili kullanma	115	3,43	Çoğu zaman	1,117
10. Öğrencilerdeki demokratik olmayan davranışları engelleme	113	3,25	Bazen	1,424
11. Farklı ifadelerle soru sorarak anlaşılır kılmaya çalışma	115	3,57	Çoğu zaman	1,009
12. Cevap netleşmeden başka soruya geçmeme	115	4,03	Çoğu zaman	1,151
13. Öğrenci açıklamalarını bitirmesini bekleme	115	4,19	Çoğu zaman	,878
14. Alınan cevapların toparlayarak özetleme	115	4,03	Çoğu zaman	,903

Tablo 2'de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru sorma uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerin $\bar{X}$= 2,96 ile 4,45 arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin soru sorma uygulamaları; 6,7 ve 10 özellikleri bazen, 1-5, 9 ve 11-14. özellikleri çoğu zaman, 8. özelliği ise her zaman taşımaktadır. Buna göre öğretmenlerin soru sorma uygulamalarında, özellikle öğrencileri sorulara cevap vermeye teşvik etme, onlara yardımcı olarak destekleyici tutum içerisinde bulunma ve demokratik olmayan davranışları engelleme konusunda daha sorunlu davrandıkları söylenebilir.

3. Öğretmenlerin ders sürecinde sorulardan yararlanırken öğrencilere yaptıkları geribildirim uygulamalarının nitelikleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders sürecindeki soru sorma uygulamaları sonrasındaki geribildirim uygulamalarının niteliklerine ilişkin bulgular, Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenlerin sorulardan yararlanırken öğrencilere yaptıkları geribildirim uygulamalarının niteliklerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin Geribildirim Verme Davranışlarının Niteliği	N	$\bar{X}$	Anlamı	Ss
1. Öğrencileri pekiştreçlerle soru sormaya teşvik etme	115	2,77	Bazen	1,095
2. Öğrencileri pekiştireçlerle cevap vermeye teşvik etme	115	2,82	Bazen	1,097
3. Öğrenciye güvenildiğini hissettirme	115	3,07	Bazen	1,130
4. Öğrencilerin cevaplarına ilişkin olumsuz tepkiler vermekten sakınma	115	4,16	Çoğu zaman	,996
5. Anlaşılır dönüt, düzeltme ve pekiştireçler verme	114	3,32	Bazen	1,083
6. Öğrencilerin sorularını ve cevaplarını dikkatle dinleme	114	3,90	Çoğu zaman	,902
7. Öğrencilerin sorularına anlaşılır ve ikna edici cevaplar verme	115	4,02	Çoğu zaman	,848
8. Üst düzey soru soranlara özel pekiştireçler verme	115	2,87	Bazen	1,120
9. Öğrencilerin yanlış cevaplarını tamamen reddetmeme	115	3,53	Çoğu zaman	1,165
10. Dönüt ve pekiştireçlerde ses tonu ve beden dilinden yararlanma	115	3,50	Çoğu zaman	1,103
11. Öğrencilerin kişiliğini hedef alan eleştiriler yapmaktan sakınma	115	4,46	Her zaman	1,028

Tablo 3'de, öğretmenlerin soru sorma uygulamalarının ardından yaptığı geribildirim verme çalışmalarının niteliklerine ilişkin değerlendirmelerin $\bar{X}$= 2,77 ile 4,46 arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin geribildirim uygulamaları; 1-3, 5 ve 8. özellikleri bazen, 4, 6,7,9 ve 10. özellikleri çoğu zaman, 11. özelliği ise her zaman taşımaktadır. Buna göre öğretmenlerin geribildirim uygulamalarında özellikle; öğrencilerin soru sormasına ve cevap vermesine karşı destekleyici tutum içerisinde olma, açık ve anlaşılır geribildirimlerde bulunma ve üst düzey soru soranlara özel teşviklerde bulunma davranışlarında daha sorunlu davrandıkları söylenebilir.

4. Öğretmenlerin sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma alt boyutlarına ilişkin uygulamalarının genel nitelikleri yönüyle karşılaştırılması

Sorulardan yararlanma alt boyutlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarının genel olarak karşılaştırılması konusunda elde edilen bulgular Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenlerin sordukları soruların niteliği, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarının niteliğine ilişkin bulguların genel karşılaştırılması

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Anlamı	Ss
Öğretmenlerin Hazırladıkları Soruların Niteliği	114	3,50	Çoğu	,508
Öğretmenlerin Soru Sorma Davranışlarının Niteliği	110	3,79	Çoğu zaman	,506
Öğretmenlerin Geribildirim Verme Davranışlarının Niteliği	113	3,49	Çoğu zaman	,680
Genel Ortalama	**108**	**3,60**	**Çoğu zaman**	**,493**

Tablo 4'de, öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma alt boyutları ile ilgili olarak soruların niteliği, soru sorma uygulamaları ve geribildirim verme uygulamalarının çoğu zaman yeterli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu üç alt boyuttan, öğretmenlerin, özellikle geribildirim verme uygulamalarında ($\bar{X}$=3,49) ve sordukları soruların nitelikleri ($\bar{X}$=3,50) ile ilgili daha büyük sorunlarının bulunduğu söylenebilir.

5. Sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma alt boyutları arasındaki ilişki

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, alt boyutlara göre sorulardan yararlanma uygulamaları arasındaki ilişkilerle ilgili bulgular, Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretimde sorulardan yararlanma alt boyutları arasındaki ilişki

Alt Boyutlar		Soru Hazırlama	Soru Sorma	Geribildirim Verme
Soruların Niteliği	**r**	—-	,514***	,551***
	N	114	109	112
Soru Sorma	**r**		—-	,786***
	N		110	109
Geribildirim Verme	**r**			—-
	N			113

*** p<,001

Tablo 5'de, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma alt boyutları tamamının birbiri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (p<,001). Buna göre, sorulardan yararlanma alt boyutlarının birbirinden bağımsız düşünülemeyeceği, herhangi birinde ortaya çıkacak iyileşme ya da kötüleşmelerin diğer alt boyutları da aynı yönde etkileyeceği söylenebilir.

6.1. Sınıf düzeyinin, öğretmenlerin sorulardan yararlanmaları üzerine etkisi

Öğretim yapılan sınıf düzeyinin, öğretmenlerin, alt boyutlara göre sorulardan yararlanma uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, Tablo 6.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 6.1. Sınıf Düzeyinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Soruların Niteliği	Gruplar arası	,087	2	,044	,167	,846
	Grup içi	28,678	110	,261		
	Toplam	28,765	112			
Soru Sorma	Gruplar arası	,301	2	,151	,582	,561
	Grup içi	27,443	106	,259		
	Toplam	27,745	108			
Geribildirim Verme	Gruplar arası	,065	2	,032	,068	,934
	Grup içi	51,663	109	,474		
	Toplam	51,728	111			

Tablo 6.1.'de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde, ders yapılan sınıf düzeyinin, üç alt boyut üzerinde de etkili olmadığı görülmektedir (p>,05). Buna göre sınıf düzeyinin, öğretmenlerin soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamaları ile ilgili davranışlarını etkilemediği söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin; öğrencilerin zihinsel gelişmişlik durumlarını ve bilgi birikimlerini dikkate almaksızın sorulardan yararlandıkları söylenebilir.

6.2. İşlenen ünitede bulunulan aşamanın, öğretmenlerin sorulardan yararlanmaları üzerine etkisi

İşlenişi yapılan ünitede bulunulan aşamanın (başları, ortaları, sonları), öğretmenlerin, alt boyutlara göre sorulardan yararlanma uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, Tablo 6.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 6.2. İşlenişi Yapılan Ünitede Bulunulan Aşamanın Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Soruların Niteliği	Gruplar arası	,274	2	,137	,529	,591
	Grup içi	27,964	108	,259		
	Toplam	28,238	110			
Soru Sorma	Gruplar arası	,018	2	,009	,035	,965
	Grup içi	26,642	104	,256		
	Toplam	26,660	106			
Geribildirim Verme	Gruplar arası	,649	2	,324	,694	,502
	Grup içi	49,988	107	,467		
	Toplam	50,637	109			

Tablo 6.2.'de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde, işlenişi yapılan ünitenin baş, orta ya da sonlarında bulunulma durumunun, üç alt aşama üzerinde de etkili olmadığı görülmektedir (p>,05). Buna göre, ünitenin hangi aşamasında olunduğunun, öğretmenlerin soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarını farklılaştırmadığı söylenebilir. Bir başka ifade ile, öğretmenlerin, öğrencilerin ünite içeriği ile ilgili bilgi düzeylerinden etkilenmeksizin soru hazırlayıp sordukları ve geribildirimlerde bulundukları söylenebilir.

6.3. Öğretmenlerin hizmet yılı sürelerinin, sorulardan yararlanmalarına etkisi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılının (deneyim süresi), alt boyutlara göre sorulardan yararlanma uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, Tablo 6.3.'de özetlenmiştir.

Tablo 6.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılının Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Soruların Niteliği	Gruplar arası	1,697	4	,424	1,852	,125
	Grup içi	21,757	95	,229		
	Toplam	23,454	99			
Soru Sorma	Gruplar arası	4,173	4	1,043	5,159	,001
	Grup içi	18,401	91	,202		
	Toplam	22,574	95			
Geribildirim Verme	Gruplar arası	4,316	4	1,079	2,337	,061
	Grup içi	43,406	94	,462		
	Toplam	47,722	98			

Tablo 6.3.'de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde, hizmet yılı sürelerinin, üç alt boyuttan yalnızca soru sorma uygulamaları ($F_{(4-91)}$=5,159; p<,01) üzerinde etkili olduğu; kullanılan soruların niteliği ve geribildirim verme uygulamaları üzerinde etkili olmadığı (p>,05) görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, hizmet yılı sürelerine göre kullanılan soruların niteliği ve geribildirim verme davranışları farklılaşmazken, soru sorma uygulamalarını biçimlendirirken farklı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Ortaya çıkan varyansın kaynağını belirlemek üzere bu alt boyutla ilgili veriler üzerinde Scheffe testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6.4'de sunulmuştur.

Tablo 6.4. Hizmet Yılının, Öğretmenlerin Soru Sorma Davranışlarındaki Farklılaşmayı Ortaya Çıkaran Nedenin Belirlenmesine Dönük Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	$\bar{X}$	G	p
Soru Sorma	(1) 1-3	3,89	5,159	p<,01 2-4
	(2) 4-10	3,68		
	(3) 11-18	3,97		
	(4) 19-25	4,51		
	(5) 25+	4,07		
	Toplam	**3,80**		

Tablo 6.4.'de, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılı sürelerine göre soru sorma uygulamalarında gözlenen farklılığın, hizmet yılı 4-10 yıl olanlarla 19-25 yıl olanlar arasındaki farklı uygulamalardan kaynaklandığı görülmektedir. Hizmet yılı 19-25 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenleri, 4-10 yıl olanlara göre anlamlı farkla soru sorma davranışlarında daha eğitsel davrandıkları söylenebilir. Bu durum, deneyimle birlikte soru sorma uygulamasının niteliğinin daha da iyileştiği şeklinde yorumlanabilir. 1-3 hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin (x=3,89), 4-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlere (x=3,68) göre daha iyi durumda olmaları ise, ilk görev yıllarını yaşayan öğretmenlerdeki bilgi tazeliği ile açıklanabilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sordukları soruların "çoğu", nitelikli bir soruda bulunması gereken özellikleri taşımaktadır. Bununla birlikte, sordukları soruların yarısı üst düzey düşünmeyi gerektirmeyip ezber bilgilerle cevaplanabilen ve ders kitaplarında yer alan sorulardır. Eğitimciler, soruların, öğrencilerin üst düzeyde düşünebilmeleri için önemli bir araç olduğunu; bu nedenle üst düzey düşünme sorularından yararlanılması gerektiğini sıklıkla dile getirmektedirler (Chowen, 2005, 15; Miller, 2007, 59; Yeşil, 2007, 224; Büyükalan Filiz, 2002, 7; Akbulut, 1999, 35; Morgan ve Saxton, 1994, 3; Açıkgöz, 2004, 249). Korkmaz'a (2006, 1636) göre, öğretimde nitelikli sorulardan yararlanıldığında, öğrenciler hem düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmekte, hem de anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bunun için de özellikle, ezber bilgi gerektiren kalıplaşmış sorulardan olabildiğince uzak durulmaya çalışılma-

sını önermektedirler (Chowen, 2005, 40; Miller, 2007, 59; Sundberg, 2006, 64; Drake & Brown, 2003, 22; Akbulut, 1999, 24). Özellikle ders kitaplarında yer alan soruların kullanılmasının, öğrencileri hazırcılığa ve ezberciliğe yönelttiği; üzerinde düşünmeksizin ders kitaplarından hazır cevapları almaya ve ezberlemeye sevk ettiği belirtilmektedir (Miller, 2007, 59).

Sorular ve nitelikleri hakkında geniş bilgi ve doğru bir yaklaşıma sahip olan öğretmenlerin, sorulardan yararlanma konusunda önemli avantajlar sağlayacağı vurgulanmaktadır (Profetto-McGrath, 2004, 364). Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim sürecinde sorulardan daha etkin yararlanılabilecek sorular hazırlama yönüyle bazı yetersizliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Akbulut'un (1999, 84), sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı seviyede sorular sorduklarını belirlediği çalışmasının sonucu ile çelişmekle birlikte, yine onun aktardığı farklı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Akbulut, 1999, 28; Chowen, 2005, 15). Yine Büyükalan Filiz (2002, 15), Morgan & Saxton (19994, 42), Hickman (2006, 2)'ın çalışmaları sonunda ulaştıkları sonuçlar da, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan bu araştırmalarda soruların öğretim sürecinde öğretmen tarafından çok sık kullanıldığı; ancak, kullanılan soruların alt düzeyde düşünmeye yöneltici, ifadelendirme yönüyle sorunlarının bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, nitelikli soru hazırlama yeterlikleri konusunda eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru sorma uygulamaları, "çoğu zaman" eğitsel özellikleri taşımaktadır. Bununla birlikte, özellikle, öğrencileri sorulara cevap verme konusunda cesaretlendirme, onlara ipuçlarıyla yardımcı olarak cevap vermeye teşvik etme ve demokratik olmayan davranışları engelleme konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri bazen yanlış uygulamalarda bulunmaktadırlar. Benzer sonuçlar, Akbulut (1999, 85) tarafından da ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sorulara cevap verme girişiminde bulunmaları, bu konuda cesaretli olmaları ve kendilerini güven içerisinde hissetmeleri, sorulardan etkin yararlanabilmek için önemlidir (Yeşil, 2007, 227; Chowen, 2005, 37; Segall, 1999'dan aktaran, Miller, 2007, 57). Öğretmenler, öğrencilerini soru sormaya ya da cevap vermeye teşvik ederken öncelikle, uygun bir psikososyal bir ortam oluşturmalıdırlar (Harding, 1999, 2). Hickman'a (2006, 1) göre öğrenciler soru sormak ya da cevap vermek için düşünmeye başladıklarında, sınıflarının güvenli bir ortam olduğunu hissetme ihtiyacındadırlar. Hurd'a (1994) göre ise etkili soru sorma uygulaması; öğrenciye düşünme fırsatının verildiği, onda başarılı olma hissini uyandıran, cevapları ile ilgili olarak uygun geribildirimler aldığı uygulamalardır (Akt. Akbulut, 1999, 34).

Bu çerçevede öğretmenlerin; öğrenciler sorulara cevap verirken onlara yardımcı olmalarının, cesaret aşılamalarının, düşünmeleri için zaman vermelerinin, cevaplarına karşı olumsuz tepkiler vermekten kaçınmalarının gerektiği söylenebilir (Martin, 2005, 16; Kauchak & Eggen, 1998, 155; Sönmez, 2007, 181). Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanılabilmek için soru sorma uygulamaları yönüyle bazı yetersizliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile sosyal bilgiler öğretmenleri, soru sorma uygulamaları ile ilgili ilkeler konusunda eğitilmeye muhtaçtırlar.

3. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sorulardan yararlanırken yaptıkları geribildirim uygulamalarında, çoğu zaman eğitsel davranmaktadırlar. Bununla birlikte, özel-

likle öğrencilerin soru sormasına ve cevap vermesine karşı destekleyici tutum içerisinde olma, açık ve anlaşılır geribildirimlerde bulunma ve üst düzey soru soranlara özel teşvikler vermede bazen sorunlu davranmaktadırlar. Tabak & Karakoç (2004, 10), öğretmenlerin çoğunun geribildirimlerden etkin yararlanamadığını belirtmektedirler. Benzer sorunları, Akbulut da (1999, 85) dile getirmektedir. Öğrencilerin davranışlarının yönünü ve niteliğini belirlerken öğretmenlerinden aldıkları geribildirimler önemlidir (Yeşil, 2007, 116; Senemoğlu, 1997, 395; Harding, 1999, 3; Gredler, 2001, 90). Martin (2005, 24), sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenlerin geribildirimler yoluyla yöneltme ve yönlendirme davranışlarının, öğrencilerin öğrenme davranışlarını biçimlendirmede önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma ve cevap verme davranışları sonrasında verdikleri geribildirimin yönü ve gücü, öğrencilerin sorulara ve cevaplara ilişkin tutum ve davranışlarını etkiler. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim uygulamalarında sergilediği bu yanlış tutum ve davranışların, sorulardan öğretim sürecinde etkin yararlanma önünde engel oluşturacağı söylenebilir. Profetto-McGrath ve diğerleri'ne (2004, 364) göre, özellikle öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmeleri, buna uygun yönlendirici geribildirimler almaları gerekmektedir.

4. Sorulardan yararlanma alt boyutları ile ilgili olarak öğretmenlerin sordukları soruların, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarının niteliği, "çoğu zaman" eğitsel gerekliliklere uygundur. Bununla birlikte öğretmenler, *geribildirim verme* ve sordukları *soruların nitelikleri* alt boyutlarında daha yetersiz durumdadırlar. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle bu iki basamakla ilgili olarak eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir.

5. Sınıf içi öğretim sürecinde, sorulardan yararlanma alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Alt basamaklar arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin, soruların öğretim sürecindeki önemine inanma düzeyi ve bu basamakların, birbirinin devamı olması ile açıklanabilir (Martin, 2005, 8; Chowen, 2005, 15; Miller, 2007, 59; Harding, 1999, 9; Ragland, 2007, 221-222). Soruların önemli olduğuna inanan öğretmenlerin; bu inançlarının bir gereği olarak derse gelmeden önce nitelikli soru hazırlamaları, soru sorma uygulamalarında öğrenme-öğretme ilkelerine uyugn davranmaları, öğrencilerin soru üzerinde etkin düşünmelerini sağlamaya çalışmaları, bunun için de geribildirimden etkin biçimde yararlanma yollarını aramaları beklenir (Chowen, 2005, 8; Ragland, 2007, 222; Hall & Scott, 2007, 262). Bu durum, sorulardan yararlanma alt basamaklarının birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Öğretimde sorulardan yararlanma sürecinin; bir diğerinin devamı niteliğinde olan aşamalar olması nedeniyle, kendi aralarında doğal bir bütünlük oluşturduğu söylenebilir. Bu ilişki, öğretim sürecinde sorulardan yararlanma ile ilgili olarak öğretmenlerin herhangi bir alt aşamadaki yeterlik ya da yetersizliğinin, diğer alt aşamalardaki yeterliklerde de aynı yönde etkisini göstereceğini ifade etmektedir. Örneğin, nitelikli soru hazırlayamayan öğretmenlerin, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarında da sorunlar yaşayacakları söylenebilir.

6.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde, ders yapılan sınıf düzeyi etkili değildir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerinin zihinsel gelişmişlik düzeyi ve bilgi miktarı artar (Senemoğlu, 1997, 46; Gredler, 2001, 251; Sundberg, 2006, 64). Öğretmenlerin, bu artışa paralel olarak, soru düzeylerini yükseltmeleri, üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulara daha çok yer vermeleri beklenirdi (Miller, 2007, 57; Harding, 1999, 2; Chowen, 2005,

8). Oysa böyle bir farklılaşma belirlenememiştir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerinin zihinsel gelişmişlik düzeylerini ve bilgi miktarını dikkate almaksızın sorular sorduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum ise, sorulardan etkin yararlanabilmenin önündeki önemli engellerden biridir. Çünkü soruların, öğrencileri adım adım üst düzeyde düşünmeye ve yeni bilgiler üretmeye yöneltmesi gerekir (Açıkgöz, 2004, 253; Kauchak & Eggen, 1998, 152; Drake & Brown, 2003, 22; Chowen, 2005, 15). Akbulut (1999, 85), Büyükalan Filiz (2002, 31) ve Hickman'ın (2006, 1) çalışmaları da, öğretmenlerin yoğun biçimde alt düzey düşünme sorularını kullandıklarını göstermektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeyi ve bilgi miktarlarına göre nasıl sorular sorulması gerektiği konusunda eğitime muhtaç oldukları söylenebilir.

6.2. Sınıf içi sosyal bilgiler öğretimi sürecinde, işlenilen ünitenin başlarında, ortalarında ya da sonlarında bulunulma durumu durumu, sorulardan yararlanma alt boyutları üzerinde etkili değildir. Ünite işlenişinde ilerleme sağlandıkça, öğrencilerin bilgi artışlarına paralel olarak üst düzeyde soruların daha yoğun kullanılması beklenir (Harding, 1999, 2; Gredler, 2001, 259; Reigeluth & Curtis, 1987, 185). Ancak öğretmenlerin, hem nitelikli soru hazırlama hem de soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarında bu değişken, bir farklılaşmaya yol açmamıştır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, soruların niteliği ile öğrencilerin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye dikkat etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. 6.1.'deki açıklamalarla bu sonuç arasında tutarlılık bulunmaktadır.

6.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılı (deneyim) süreleri, soru hazırlama ve geribildirim verme alt boyutları ile ilgili öğretmen davranışları üzerinde etkili değildir. Bu sonuç, Büyükalan Filiz'in (2002, 3) çalışmasının sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Ona göre, deneyimli öğretmenler de nitelikli soru hazırlamada önemli yanlışlar yapmaktadırlar. Akbulut da(1999, 37), deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin soru seviyesi yönüyle sordukları sorular arasında bir farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir. Oysa öğretenlerin deneyim süreleri arttıkça hem nitelikli sorular hazırlama hem de geribildirim vermede daha eğitsel davranmaları beklenirdi. Çünkü soru sorma, entelektüel bir beceridir (Gredler, 2001, 116; Religeuth & Curtis, 1987, 181; Chowen, 2005, 8). Beceriler ise, deneyim yoluyla kazanılır ve geliştirilir (Senemoğlu, 1997, 555; Yeşil, 2007, 249; Gredler, 2001, 116; Chowen, 2005, 38; Sundberg, 2006, 5; Gagne & Glaser, 1987, 51). Deneyimli öğretmenlerin, bu deneyimlerine bağlı olarak soru hazırlama konusunda kendilerini geliştirmeyişleri, sürekli alt düzeylerde soru sormayı tercih edişleri, farklılaşmanın olmasını engellemiş olabilir. Buna karşılık öğretmenlerin hizmet süreleri, öğretim sürecindeki soru sorma uygulamalarının niteliği üzerinde etkilidir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim sürelerine bağlı olarak soru sorma uygulamalarının farklılaştığını göstermektedir.

6.4. Hizmet yılı 4-10 yıl ile 19-25 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru sorma uygulamaları, birbirinden anlamlı farklılıklar göstermektedir. 19-25 yıl hizmet yılı bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri, 4-10 yıl boyunca öğretmenlik yapanlara göre soru sorma uygulamalarında anlamlı düzeyde bir iyileşme bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin soru sorma uygulamalarının, yapma-yaşama yoluyla daha nitelikli hale getirilebildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Chowen, 2005, 8; Gagne & Glaser, 1987, 51; Hall & Scott, 2007, 269). Başka bir ifade ile, deneyim süresi arttıkça, öğretmenlerin soru sorma uygulamalarının nitelikleri de iyileşmektedir.

Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilme yolları konusunda bir hizmet içi eğitime alınmalıdırlar. Bu eğitim sürecinde;

1. Öğretimin verimliliği ile sorulardan yararlanma arasındaki ilişki; sorulardan yararlanmanın önemi ve gerekliliği; soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme teknikleri, bu aşamalarda dikkat edilecek noktalar, uygun davranılması gereken öğrenme-öğretme ilkeleri ele alınmalıdır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için sorulardan etkin yararlanabilmenin önemli bir gereklilik olduğu öğretmenlere kavratılmaya çalışılmalıdır. Öğretmenlerin, sorulardan yararlanma konusundaki bilgi eksikleri ve tutum yanlılıklarının, sorulardan etkin yararlanabilmelerinin önünde önemli bir engel oluşturacağı dikkate alınmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine dönük verilecek hizmet içi eğitimde, Amerika'da uygulamaları bulunan ve olumlu sonuçların alındığı HIP, TAH, OAH, AHA, WAC, McRAH gibi proje ve kursların içeriğinde yararlanılabilir (Hall & Scott, 2007; Ragland, 2007; Sundberg, 2006).

2. Özellikle soru hazırlama ve geribildirim verme davranışları konusuna daha çok ağırlık verilmelidir. Soru hazırlamada, özellikle üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların hazırlanması, orijinal sorular üretme üzerinde; geribildirimde ise öğrencilere destekleyici tutum içerisinde olmayı içeren geribildirim verme yolları üzerinde daha çok durulmalıdır.

3. Sorulardan öğretim sürecinde yararlanma alt basamakları arasındaki anlamlı ilişki göz önünde tutularak bütünlük sağlanmalı; herhangi bir alt aşama göz ardı edilmemelidir. Eğitimin genel içeriği, bu bütünlüğü sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

4. Soru sorma basamakları ve basamaklara uygun sorular hazırlama yeterliklerinin kazandırılmasına önem verilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf ya da bilgi düzeyleri yükseldikçe daha üst düzeyde sorular yöneltmelerinin gerekliliğine inandırılmalı; bu doğrultuda egzersizler yaptırılmalıdır.

5. Soru sorma, teori ve uygulama bütünlüğü içinde ele alınması gereken bir yeterlik alanıdır. Bu nedenle; nitelikli soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme konularında öğretmenlere eğitim verilirken, hem ilke ve kurallarla ilgili bilgiler verilmeli, hem de bu ilke ve kurallara ilişkin uygulamaları yaptırılmalıdır.

Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra, hizmet öncesi eğitim sürecine devam eden öğretmen adaylarının da (eğitim fakültesi öğrencileri), sorulardan öğretimde yararlanma konusunda bu öneriler dikkate alınarak eğitilmelerine önem verilmelidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (2004). **Aktif Öğrenme.** D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

AKBULUT, Turgay. (1999). **İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi**, ÇÜ Sosyal Bilimler Ens. Eğitim Bil. Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

BERCI, Margaret E. & Griffith, Bryant. (2005). "**What does it mean to question**", *Interchance*. 36 (4), 405-430.

BROPHY, Jere & GOOD, Thomas L. (1997). **Looking in Classrooms. Longman**, Inc., New York.

BÜYÜKALAN FİLİZ, Sevil. (2002). **Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi,** GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

CHOWEN, Brent William. (2005). "**Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom?**", UMI Microform 3203515, ProQuest İnformation and Learning Company, United States.

DİNÇ, M. Emin. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanı İçinde Tarih Konularının Öğretimini Yönlendiren ve İçeriğini Oluşturan Soruların Analizi", *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005).* Van: Milli Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği, ss. 193-194.

DRAKE, Frederick D. & Brown, Sarah Drake. (2003). A Systematic Approach to Improve Student' Historical Thinking", *History Teacher*. 36, 4. (Avaliable in **http://www.historycooperative.org/ journals/ht/36.4/drake.html,** 25.05.2008.

GAGNE, R.M. & GLASER, R. (1987). "Foundations in Learning Research", *Instructional Technology: Foundations*. (Edit. R.M. Gagné). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.

GREDLER, M.E. (2001). *Learning and Instruction-Theory Into Practice*. Routhledge, Inc., New Jersey.

HALL, Timoth D. & SCOTT, Renay. (2007). "Closing the Gap between Professors and Teachers: "Uncoverage" As a Model of Development for History Teachers", *The History Teacher*. 40 (2), 257-263.

HARDING, James Craig. (1999). *Teachers' Conceptions of History Education: A Phenomenographic Inquiry*. UMI Microform 800-521-0600. Bell & Howell Information and Learning, The University of British Columbia.

HICKMAN, Sarah. (2006). "Social Significance Of Patterns Of Questioning In Classroom Discourse" Avaliable, 25.06.2006: **http://cla.libart.calpoly. edu/-jbattenb/papers/ hickman.html).**

KARASAR, Niyazi. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayınevi.

KAUCHAK, Donald P. & EGGEN Paul D. (1998*). Learning and Teaching: Research Based Method*. A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights, Boston.

KORKMAZ, İsa. (2006). "**Sosyal Bilimler Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Kullanılması**", *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005).* Van: Milli Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği, 134-139.

MACKAY, Ian. (1997). *Soru Sorma Sanatı.* (Çev.: Aksu Bora ve Onur Cankoçak), İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd.Şti., Ankara:

MARTIN, Daisy A. (2005). *Teachinf For Historical Thinking: Teacher Conceptions, Practices, And Constraints*. UMI Microform 3187316, ProQuest İnformation and Learning Company, United States.

MILLER, Grant R. (2007). *Engaging Diverse Learners in Historical Thinking*. UMI Microform 3268509, Lynch Graduate School of Education, Unpublished PhD thesis, Boston.

MORGAN, Norah & Saxton, Juliana. (1994). *Asking Better Questions*. Pembroke Publishers, Ontario.

PROFETTO-McGRATH, J., Smith, K.Bulmer, Day, R. & Yonge, O. (2004). "The Questioning Skills of Tutors and Students in A Context Based Baccalaureate Nursing Program", *Nurse Education Today,* 24(5), 363-372.

RAGLAND, Rachel G. (2007). "Changing Secondary Teachers' Views of Teaching American History", *The History Teacher*. 40(2), 220-246).

REIGELUTH, C.M. & Curtis, R.V. (1987). "Learning Situations and Instructional Models", *Instructional Technology: Foundations*. (Edit. R.M. Gagné), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.

ROUSMANIARE, Kate. (2001). "Questioning The Visual in The History of Education", *History of Education*, 30 (2), 109-116.

SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, HÜ Eğitim Fakültesi, Ankara

SÖNMEZ, Veysel. (2007). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. 13. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel. (2007b). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SUNDBERG, Sara Brooks. (2006). "An Investigation of The Effects Of Exam Essay Questions On Student Learning In United Stated History Survey Classes", *The History Teacher*. 40 (1), 59-68.

TABAK, S. & Karakoç, Ş. (2004). "***Sorgulayıcı Öğretme Stratejisi***", *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 29(313), 9-15.

TEKİN, Halil. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

THACKER, Jada. (2007). *A study of a theme-based curriculum for secondary American History Education*, UMI Microform 3274048, ProQuest İnformation and Learning Company, United States.

YEŞİL, Rüştü. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Öğrenci Kitabevi Yay., Kırşehir.

YÖK. (1999). **Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**. YÖK Başkanlığı, Ankara.

COMPETENCIES OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' ABOUT UTILIZING FROM QUESTIONS IN IN-CLASS TEACHING (THE SAMPLE OF KIRŞEHİR)

Rüştü YEŞİL*

Abstract

Identifying the competencies of social sciences teachers' about utilizing from questions in in-class teaching process forms the basic problem of this study. Determining the problems that teachers face when utilizing from the questions during the teaching process has been intended. Research is a descriptive study. Teachers' competencies of utilizing from questions were gathered by an observation and evaluation form. Observation was done by last grade students. Arithmetic mean, standard deviation, t test, one-way variance analysis and Scheffe test were applied on data. After the study; it was detected that social sciences teachers have some problems about the competence of preparing questions, asking questions and giving feedback. In addition, a meaningful and positive relationship was found among sub dimensions of utilizing from questions. Professional seniority of social sciences teachers affects their capacity of utilizing from questions. But knowledge level and class level of students don't affect teachers' capacity of utilizing from questions. Achieved results were discussed and some suggestions were improved in order to utilize from questions more effectively during the teaching process.

Key Words: Social studies, question, class, teaching, capacities of teachers

* Asist. Prof. ; Ahi Evran University Faculty of Education, Department of Educational Sciences Kırşehir / Türkiye

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ISI-SICAKLIK, MEKANİK VE ELEKTRİK KONULARINDAKİ KAVRAM YANILGILARI VE NEDENLERİNİN ARAŞTIRILMASI (C.B.Ü. ÖRNEĞİ)

Ahmet YUMUŞAK*

Özet

Bu araştırma, geleceğin öğreticileri olan fen bilgisi öğretmen adaylarının temel fizik konularına ilişkin kavram yanılgılarını ve bu kavram yanılgılarının nedenlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını saptamak için 26 sorudan oluşan kavram yanılgısı testi kullanılmış ve 339 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini, fizik dersiyle ilgili görüş ve yaşantılarını saptayabilmek için ise anket formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 11.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel fizik konularında kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışmada söz konusu kavram yanılgılarının nedenleri saptanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen, fizik, kavram yanılgıları

Giriş

Kavram yanılgıları ve nedenleri

Kavram yanılgıları, öğrencilerin herhangi bir konudaki kavramı bilimsel olarak kabul edilen tanımından farklı olarak algılaması ve o konunun uzmanlarından farklı olarak düşünmesi şeklinde tanımlanmıştır(Driver ve Easley, 1978; Osborne vd., 1983; Marioni, 1989; Tery, Jones ve Hurford, 1985; Riche, 2000; Stepans, 1996). Kavram yanılgıları, bilim tarafından gerçekliği tanımlanmış kavramların öğretilmesini engelleyici bilgilerdir.

Kathleen (1994), yapmış olduğu çalışmada kavram yanılgılarını günlük yaşamdaki deneyimler ile kazanılan yanlış kavramlar ve öğretim süresince kazanılan yanlış kavramlar olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Öğrenciler ilk kez fen derslerine katıldıklarında bilimsel olarak çoğunlukla tutarsız ve eksik düşünce olarak kabul edilen sezgi, fikir, önyargı ve hayat tecrübelerini de beraberlerinde getirirler(Aydoğan vd., 2003). Kavramları bu düşünce ve inanışlarına göre tanımlarlar. Bu içgüdüsel inançlar, "önkavramlar (preconceptions)", "alternatif kavramlar", "kavram yanılgıları", "çocukların bilimsel içgüdüleri", "çocukların bilimi", "genel duyu kavramları

* Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Demirci/Manisa

(common sense concepts)" ve son olarak "kendiliğinden oluşan bilgiler (spontaneous knowledge)" olmak üzere farklı isimler verilmektedir. Yukarıda kullanılan bazı terimler arasında küçük farklar olmasına rağmen, bu çalışmada düzenli olarak "kavram yanılgıları" kullanılacaktır (Eryılmaz ve Tatlı, 2000; Kuru ve Güneş, 2005).

Kavram yanılgıları, okulda verilen eğitimin öğrenciler tarafından hatalı olarak algılanması ya da öğretmenler tarafından hatalı olarak öğretilmesi ile ortaya çıkabilir. Bir araştırmaya göre; bazı yanlış fikirlerin, öğretilen bilginin eksikliğinden, diğer bilgilerle uyuşmazlığından, karışıklığından ya da konu içinde geçen yabancı kelimelerin çok fazla miktarda bir arada bulunuşundan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Fisher, 1985; Kuru ve Güneş, 2005). Ayrıca öğrencilere yapılan yanlış açıklamaların ve aşırı genellemelerinde kavram yanılgısına neden olduğu saptanmıştır(Tery, Jones ve Hurford, 1985). Bütün bunlara ek olarak, kavram yanılgılarının oluşması;

- Öğrencilerin yeni öğrenme durumlarında kendi ön bilgilerini kullanmasındaki yetersizlik,
- Öğretmenin, öğrencilerin zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğraması,
- Kavramların, öğrenciler tarafından öğrenilirken belirli durumlarda anlam bütünlüğü kurulamaması nedenlerine de bağlanabilir (Cansüngü Koray ve Bal, 2002).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık, mekanik ve elektrik konularına ilişkin kavram yanılgılarını ve bu kavram yanılgılarının nedenlerini saptamaya çalışmaktır.

Araştırmanın varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık, mekanik ve elektrik konularına ilişkin kavram yanılgılarını ve nedenlerini saptayabilmek için yeterlidir.

2. Öğretmen adayları veri toplama araçlarını cevaplandırırken görüşlerini samimi olarak belirtmişlerdir ve verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

3. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemler ve yapılan istatistiksel işlemler geçerli ve güvenilirdir.

4. Araştırmanın her aşamasında kendilerine başvurulan uzmanların görüşleri bilimsel olarak yeterlidir.

Yöntem

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini, 2003-2004 öğretim yılında,

Manisa, Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada, araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla veri toplanmasında, değişik kaynaklardan elde edilen kavram yanılgısı test soruları ile, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Oluşturulan Kavram yanılgısı testinin geçerliği ve güvenirliği belirlenmiştir. Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı "KR_{20}" 0.74 olarak hesaplanmıştır. 10-15 civarı maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR_{20} güvenirlik katsayısının yeterlidir ve 50 maddenin üzerindeki testler için KR_{20} değerinin en az 0.80 olması gerekmektedir (Tan ve Erdoğan, 2001, s:149).

Araştırmada kullanılan testin 26 maddelik bir test olduğu dikkate alınırsa, güvenirlik katsayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Geçerliğin sağlanabilmesi için, ayırıcılık gücü olabildiğince yüksek maddelerden bir test oluşturulmalıdır. Ayırıcılık gücü 0.40'ın üzerinde olan maddeler ise çok iyi test maddeleri olarak nitelendirilir(Tan ve Erdoğan, 2001, s:176). Bu nedenle, ayırıcılık gücü "r_{jx}" 0.40'ın üzerinde olan maddeler kullanılmıştır.

Hazırlanan anket formunda yer alan, 23 sorunun 12'si fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile ilgilidir. Geriye kalan 11 soru ise öğretmen adaylarının fizik dersiyle ilgili görüş ve yaşantıları ile ilgili sorulardır. Bu anketin güvenirlik çalışmaları için SPSS for Windows paket programı kullanılmış ve alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur.

Kavram yanılgısı testi ve anket, araştırmacı tarafından örneklemi oluşturan fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 339 kişiye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Uygulanan 26 maddelik kavram yanılgısı testindeki çoktan seçmeli sorularda, her bir sorunun her bir şıkkına verilen cevap oranı ve doğru cevap yüzdesi ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar "1" puan, yanlış cevaplar "0" puan üzerinden değerlendirilerek her bir öğrencinin kavram yanılgısı testi puanı belirlenmiştir. Bu değerlendirmeye göre bir öğrencinin kavram yanılgısı testi puanı, 0-26 puan aralığında değişebilmektedir.

Anket yoluyla elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının, anket formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar kategorize edilmiş ve her bir kategoride bulunan öğrencilerin kavram yanılgısı testi puanları belirlenmiştir. Kategoriler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının saptanması ve yorumlanması amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Verilerin analizi için SPSS for Windows paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma problemine cevap bulunabilmesi amacıyla toplanan veriler istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi ile saptanan kavram yanılgıları

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testindeki sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiş ve araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgıları saptanmıştır. Sorulara doğru cevap veren öğretmen adaylarının yanında, yanılgıya düşerek yanlış cevap veren öğretmen adaylarının bulunması, araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgılarına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalaması ($\bar{X}$=10,0236) olarak saptanmıştır. Bu sonuç, fen bilgisi öğretmen adaylarında ve öğretmenlerinde kavram yanılgılarının saptandığını gösteren diğer çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir(Kurt ve Akdeniz, 2004, Yağbasan ve Gülçiçek, 2003).

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık, mekanik ve elektrik konularına ilişkin kavram yanılgıları aşağıda özetlenmiştir.

Isı-sıcaklık konusundaki yanılgılar

Isı ve Sıcaklık aynıdır, sıcaklık maddenin miktarına veya büyüklüğüne bağlıdır, bir nesnenin sıcaklığı yapıldığı maddenin türüne bağlıdır, ısıtılan nesnelerde ısı emişi nesnenin büyüklüğüne bağlıdır, bazı nesneler diğerlerinden daha çok ısı çekebilirler ve maddelerin ısı emmeye dirençleri vardır, **y**ünlü maddeler nesneleri sıcak tutmak için iyidir, ama soğuk tutmak için iyi değildir alüminyum folyo nesneleri soğuk tutmak için en iyi maddedir.

Mekanik konusundaki yanılgılar

Yerçekimi kuvvetinin olması için hava gereklidir, yerçekimi kuvveti, dünya kendi ekseni etrafında daha hızlı dönmeye başlarsa artar, bir cisme etki eden net kuvvet sabit ise, cisim sabit hızla hareket eder, bir cisme etki eden net kuvvet sabit ise, cisim önce hızlanır sonra sabit hızla hareket eder, sürtünmesiz ortamda sabit bir kuvvetin etkisi ile hareket eden bir cismin kütlesi artarsa cismin hızı değişmez, sürtünmesiz ortamda sabit bir kuvvetin etkisi ile hareket eden bir cismin kütlesi artarsa cisim daha küçük sabit bir hızla hareket eder, sürtünmesiz ortamda sabit hızla hareket eden bir cismin hareket yönünde, cisme etki eden bir kuvvet gereklidir, yer değiştirme için geçen süre, yolun şeklinden bağımsızdır, sürtünmesiz bir ortamda cismin hareketine neden olan kuvvet, cismin hareketi süresince cisme etkir.

Elektrik konusundaki yanılgılar

Basit bir elektrik devresinde hareket eden elektronlar çok yüksek hızlarla hareket etmektedir, bir elektrik devresinde negatif uçtan harekete başlayan elektronlar bataryayı da geçerek tekrar negatif uca geri dönerler, akım devrede belli bir yönde akmaktadır, fakat devredeki elemanlar akımı kullandığı için akım devrede sürekli zayıflayarak yol alır, değişiklik yapılan bir devrede, değişiklik yapılan elemandan önceki devre elamanları bu değişiklikten etkilenmez. Yapılan bir değişiklik sadece o bölgeyi etkiler, pil, bağlandığı devreden bağımsız olarak devreye sürekli aynı akımı veren bir devre elemanıdır (Güç kaynağı sabit akım kaynağıdır), devreye paralel olarak eklenen yeni bir direnç devrenin eşdeğer dürencini artırır, tamamlanmayan bir devredeki direnç üzerinden akım geçebilir, basit bir elektrik devresinde elektrik akımının yönü negatif uçtan pozitif uca doğrudur.

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersiyle ilgili görüş ve yaşantılarıyla, kavram yanılgısı testi puanları arasındaki ilişkilere ait bulgular

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile kavram yanılgısı testi puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Elde edilen diğer bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Çizelge 1. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının Fizik Dersine İlgi Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	881,538	2	440,769	46,833	,000
Gruplar İçi	3162,273	336	9,412		
Toplam	4043,811	338			

($p<0.01$)

Fizik dersine ilgi düzeyi az olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları ile, ilgi düzeyi orta ve çok olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{(2-336)}$=46,833, $p<0.01$). Özyürek ve Eryılmaz (2001), öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile fizik dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Özyürek ve Eryılmaz'ın elde ettiği sonuç, yukarıda elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Çizelge 2. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının, Fizik Dersiyle İlgili Paket Öğretim Programlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	266,072	2	133,036	14,075	,000
Gruplar İçi	3175,740	336	9,452		
Toplam	3441,811	338			

($p<0.01$)

Fizik dersiyle ilgili paket öğretim programı kullanma sıklıkları az olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları ile, öğretim programı kullanma sıklıkları çok olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{(2-336)}$= 14,075, $p<0.01$). Büyükkasap ve arkadaşları (1998) bilgisayar destekli fen öğretiminin kavram yanılgılarını azalttığı sonucunu saptamışlardır. Bu yönüyle, Büyükkasap ve arkadaşlarının elde ettiği sonuç, yukarıda elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Çizelge 3. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının, Lisedeki Fizik Derslerinde Öğretmenlerinin Teknolojik Araç ve Gereçleri Kullanma Sıklıklarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	107,779	2	53,889	5,818	,003
Gruplar İçi	3112,033	336	9,262		
Toplam	3219,811	338			

($p<0.05$)

Lisedeki fizik derslerinde öğretmenlerinin teknolojik araç ve gereçleri kullanma sıklıkları az olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları ile, teknolojik araç ve gereçleri kullanma sıklıkları çok olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{(2-336)}= 5,818$, $p<0.05$).

Çizelge 4. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının, Lisedeki Fizik Derslerinde Deney Yapma Sıklıklarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	160,082	2	80,041	8,421	,000
Gruplar İçi	3193,494	336	9,504		
Toplam	3353,575	338			

($p<0.01$)

Lisedeki fizik derslerinde deney yapma sıklıkları az olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları ile deney yapma sıklıkları çok olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{(2-336)}= 8,421$, $p<0.01$). Bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisedeki fizik derslerinde deney yapma sıklıkları ile kavram yanılgılarına sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Sökmen ve arkadaşlarına (2000) göre, laboratuar uygulaması yapılmadığında veya yeterli bir şekilde uygulanmadığında, çocuklar ezbere yönelmektedir. Ezberlenen bilgiler yeterince özümsenmediğinden kavramların öğretimi de zorlaşmaktadır. .

Çizelge 5. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının, Derste Anlatılan Bir Fizik Kavramını Anlamadıkları Zaman Genellikle Başvuracakları Kaynaklara Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1154,276	3	384,759	34,728	,000
Gruplar İçi	3711,535	335	11,079		
Toplam	4865,811	338			

($p<0.01$)

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puanları, derste anlatılan bir fizik kavramını anlamadıkları zaman genellikle başvuracakları kaynaklara göre değişmektedir. Derste anlatılan bir fizik kavramını anlamadığı zaman kaynak olarak ansiklopedi-sözlük-internet'i seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları, kaynak olarak ders kitaplarını, öğretim elemanını ve sınıf arkadaşlarını seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı zamanda, derste anlatılan bir fizik kavramını anlamadığı zaman kaynak olarak ders kitaplarını seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları, kaynak olarak öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarını seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir ($F_{(3-335)}$= 34,728, p<0.01).

Çizelge 6. Araştırmaya Dahil Edilen Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgısı Testi Puanlarının, Özel Fizik Dersi Alma Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	395,240	2	197,620	20,352	,000
Gruplar İçi	3262,572	336	9,710		
Toplam	3657,811	338			

(p<0.01)

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puanları, özel fizik dersi alma durumlarına göre değişmektedir. Hiç özel fizik dersi almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamaları, 1-25 saat arası ve 26-50 saat arası özel fizik dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısı testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür ($F_{(2-336)}$= 20,352, p<0.01

Yukarıda yer alan sonuçlara dayanarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel fizik konularına ilişkin kavram yanılgılarının nedenlerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine ilgi düzeylerinin düşük olması,
- Fizik öğretiminde, bilgisayarların ve fizik dersiyle ilgili paket öğretim programlarının yeterli düzeyde kullanılmaması,
- Liselerdeki fizik derslerinde, teknolojik araç ve gereçlerin yeterli düzeyde kullanılmaması,
- Lisedeki fizik derslerinde gerekli deneylerin yeterli düzeyde yapılmaması,
- Fizik ders kitaplarının kavram öğretimine uygun hazırlanmaması.

4. Öneriler

Elde edilen sonuçlara da dayanılarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel fizik konularına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla, fizik eğitimcilerine aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine karşı ön yargıları yok edilerek, fizik dersine ilgi düzeyleri artırılmalıdır. Bu amaçla, ilk önce fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine ilgi düzeyleri saptanmalıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine İlgi düzeyleri saptandıktan sonra, dersi ilgi çekici bir hale dönüştürecek etkinliklerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Ayrıca, ders günlük hayatla ilişkilendirilmelidir. Sıkıcı ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi de derse olan ilgiyi artırabilir.
- Her düzeyde fizik eğitimine başlarken, kavram yanılgılarını ortaya çıkaracak testler uygulanmalıdır. Bu sayede, kavram yanılgıları saptanabilir. Kavram yanılgılarının giderilmesi için düzenlenecek etkinlikler saptanan yanılgılar dikkate alınarak düzenlenirse, yanılgıların giderilmesi kolaylaşır.
- Fizik öğretiminde, mümkün olduğu kadar bilgisayarların ve fizik dersiyle ilgili paket öğretim programlarının kullanımı sağlanmalıdır. Kavram yanılgılarını yok etmek için bilgisayar ve bilgisayar destekli teknolojiler kullanılmalıdır.
- Fizik öğretiminde çağa uygun teknolojik araç ve gereçlerin kullanım oranı artırılmalıdır.
- Fizik dersinde, özellikle kavramların öğretilmesi sırasında gerekli olan laboratuar vb. çalışmalar yeterli oranda yapılmalıdır. Bu amaçla, okulların laboratuar olanakları artırılmalıdır. Fizik kavramlarının somut hale getirilmesi için laboratuar etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
- Fizik dersleri işlenirken geleneksel öğretim yöntemleri yerine, modern ve değişik öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Fizik ders kitapları kavram öğretimine uygun hazırlanmalı ve ders kitapları hazırlanırken kavramların bilimsel tanımına uygun olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir.
- Fizik eğitimcileri araştırmanın giriş kısmında da verilen kavram öğretim yöntemlerini çok iyi bilmeli ve uygulamalıdır.

Kaynakça

Abak, A., Eryılmaz, A., Yılmaz, S., Yılmaz, M., (2001), Bağdaştırıcı Benzetmelerin Çekim ve Eylemsizlik Konularındaki Kavram Yanılgılarına Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20: 1-8.**

Akdeniz, A.R., Bektaş, U., Yiğit, N., (2000), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 5-14, Ankara.**

Aydoğan, S., Güneş, B., Gülçiçek, Ç., (2003), Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 2 (2003) 111-124.

Baykul, Y., (1999), **İstatistik Metotlar ve Uygulamalar**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Bektaş, U., (1999), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyi, **K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisan Tezi**, Sayfa:3-8, Trabzon.

Bozdemir, S., Ufuktepe, Y., Eker, S., Bilsel, A., (1994), Fizikteki Kavram Yanılgıları, **1. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Sayfa:225-241, Buca-İzmir, 15-17 Eylül 1994.

Büyükkasap, E., ve Diğerleri, (1998), Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Yıl:4 Sayı:6, Sayfa:59-66, Ekim 1998.

Cansüngü Koray, Ö., ve Bal, Ş., (2002), Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi, **Kastamonu Eğitim Dergisi** Cilt:10, No:1, Sayfa:83-90, Mart 2002.

Driver, R., Easley, J. (1978), Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science student. Studies in Science Education, 5, 61-84.

Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E., (2002), Üç-Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, Sayfa:110-115, ODTÜ, Ankara, 2002.

Eryılmaz, A. ve Tatlı A. (2000). ODTÜ Öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgıları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 93-98.

Fisher, K.M., (1985), A Misconceptions in Biology: Aminoacids and Translation, **Journal of Research in Science Teaching**, 22, 53-62.

Gürel, Z., ve Gürdal, A., (2002), 7-11. Sınıf Öğrencilerinin Yerçekimi Konusundaki Kavram Yanılgıları, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:3, Yıl:3, Sayfa:42-45, Haziran 2002.

Kathleen, M.S., (1994), The Development and Validation of a Categorization of Misconceptions in the Learning of Chemistry, Doctoral Thesis, University of Massachusetts Lowell, USA, 1994.

Kurt, Ş., Akdeniz, A.R. (2004), Farklı düzeylerdeki öğrencilerde kuvvet kavramı ile ilgili yanılgılar. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt III (s.1931-1950), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuru, İ., Güneş, B., (2005), Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Konusundaki Kavram Yanılgıları, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2 (2005) 1-17.

Marioni, C. (1989), Aspect of Srudent's Understanding in Classroom Setting: Case Studies on Motion and Intertia. Physics Education. 24, 273 – 277.

Osbome, R.J.,BelI, B.F.,Gilbert, Y.K. (1983), Science teaching and children' s view of the world. Journal of in Science Teaching, 5, 1-14.

Özyürek A., Eryılmaz, A., (2001), Factors Affecting Students Attitudes Towards Physics **Education and Science**, Vol.26, No.120, April 2001:21-28.

Riche, R. D. (2000), Strategies for Assisting Students Overcome Their Misconceptions in High School Physics. Memorial University of Newfoundland Education. 6390.

Sencar, S. ve Eryılmaz, A., (2002), Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Basit Elektrik Devresi Konusuna İlişkin Kavram Yanılgıları, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, Sayfa:100-105, ODTÜ, Ankara.

Stepans, J. (1996), Targeting Students' Science Misconceptions: Physical Science Concepts Useing the Conceptual Chance Moldel. Riverview, Fla. : Idea Factory.

Tan, Ş. Ve Erdoğan, A. (2001), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Anı Yayıncılık. Sayfa:149-178, Ankara.

Terry, C. Jones, G. ve Hurford, W. (1985), Children's Conceptual understanding of Forces and Equilibrium. Physics Education. 20, 162 – 165.

Yagbasan, R. ve Gülçiçek, G. (2003), Fen ögretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. Pamukkale Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 13, 110-128.

THE RESEARCH OF THE REASON OF CONCEPT ERROS ABOUT HEAT WARMTH, MECHANIC AND ELECTRICITY ON CANDIDATE SCIENCE TEACHERS

Ahmet YUMUŞAK*

Abstract

Physics is a lesson that is usually difficult to be understood by student. One of the reason of this, the students misconceptions about the subject of the physics. The students misconceptions or misunderstandings on subject of physics make physics difficult to be understood. It is faced with this situation at the physics education.

One of the reason of students misconceptions are related to misconceptions the teachers have. The students have misunderstandings from their feature also they can get some new misconceptions from their education period. For that reason, the most important mission is related with teachers at the period on preventing of misconceptions and correting them.

The man idea of this research is determining misconceptions of the candidate science teachers and their reasons at the physics. The test form on misconceptions includes 26 questions was used and 339 candidate science teachers filled these forms. In order to determine the identificational date of teachers also their ideas and experiences on physics lesson, poll forms has prepared and done.

The results of the analysis indicates candidate sciense teachers has misconceptions at the main physics subjects. Also, the reasons of these misconceptions was tried to explain at the same research.

Key Words: Science, Physics, Misconceptions

* Celal Bayar University, Faculty of Education,primary School Teaching, Demirci/Manisa

İLKÖĞRETİM FEN-TEKNOLOJİ BİLGİSİ VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE FEN-TEKNOLOJİ BİLGİSİ, MATEMATİK VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK DUYGUSU VE SONUÇ BEKLENTİLERİNİN BELİRLENMESİ

Şadan ÖZKAN*

Nuri NAMOĞLU**

M. Ali IŞIK***

Onur ÇAKIR****

Tezcan MUTLU*****

Özet

Eğitim-öğretim sürecinde çocuğu destekleyen ve özyeterlik duygusunu geliştirmesine neden olan en önemli etken; dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin, etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik duygularına bağlı olmasıdır. Bu araştırmada; İznik İlçesinde bulunan 15 ilköğretim Okulu'nda görev yapan öğretmenlerden 4 ve 5. Sınıf Öğretmenleri ile Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin özyeterlik ve sonuç beklentisi duygularının; görev yerleri, atama branşları ve mezuniyet kademeleri ile hizmet yıllarına bağlı olarak cinsiyet, eş durumu, çocuk sayısı, bilgisayar ve interaktif uygulamalardan ve basın-yayın takip süreçleri ve cinsi ile başarı yetilerini tespit etmek amacıyla tarama yöntemi ile verilen anketlere verdikleri cevapların basit yüzdelik hesapları ve RIGGHS ve ENOCHS tarafından geliştirilen Fen Bilgisi Öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olan "Fen Öğretimi Mesleki Özyeterlik Envanteri" uygulanmış ve öğretmenlerin; öğrencilerin başarısızlıkları söz konusu olduğunda sorumluluk almaktan kaçındıkları, öğrenci başarısızlığında aile ve çevrenin etkilerini ön plana çıkartarak bu konuyu savunma aracı olarak geliştirdikleri, eğitimle ilgili yeni çalışmaları takip etmekte ve kendilerini geliştirmekte problem yaşadıkları, eğitim alanındaki gelişmeleri, yenilikleri yeteri kadar takip etmemelerine karşın var olan eğitim ve bilgilerinin yeterli olduğu düşüncesinde olduklarını savundukları, görev yaptıkları kurumların fiziki ve sosyal altyapı eksikliklerini görevin yerine getirilmesinde problem olarak öne sürdükleri ancak bu tip eksikliklerin olduğu kurumlarda görevli öğretmenlerle birlikte donanımı bu tip kurumlardan daha iyi olan kurumlarda görevli olan öğretmenlerin de bu durumu öğrenci başarısızlığında ön plana çıkartarak bu konuyu savunma aracı olarak geliştirdikleri, ekonomik altyapılarının

* İznik Anadolu Lisesi, Dr., Uzman Öğretmen,
** İznik Kılıçaslan İlköğretim Okulu, Okul Müdürü
*** Okul Md. Yard., Uzman Öğretmen
**** Eğitim Programları ve Öğretimi, Rehber Öğretmen
***** Rehberlik ve Psikolojik Danışman

mesleki devamlılıkta ve maksimum faydalılıkta problem yarattığı, toplumun öğretmenlik mesleğine bakış noktasında topluluk olarak değil bireysel çözümler arama noktasında oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen/Matematik Öğretimi, Mesleki Özyeterlik Envanteri, Sonuç beklentisi, Mesleki güven duygusu, Mesleki sorumluluk duygusu, Öğretmenlerin sorumluluktan kaçınma sebepleri

Giriş

Özyeterlik duygusunun gelişiminde, toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi dikkate alındığında eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin bu duygusunu geliştirmesine neden olan en önemli etkenin dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenler olduğu ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmelerinin kendi özyeterlik duygularına bağlı olduğu bir gerçektir. Özyeterlik duygusu; sosyal öğrenme teorisinde, "İnsanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları" olarak tanımlanmıştır [1]. Özyeterlik duygusu gibi öğretmen inanışları ile ilgili yapılan araştırmaların temelinde ise öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetleri ile ilişkili olması bulunmaktadır. İnanışların bireylerin problem çözme ve bilgiyi organize etmelerinde bilgiden daha etkili olduğu bulunmuştur [2].

Öğretmenlerin; özyeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri, uzmanlık alanı seçimi ve mesleki tercihlere etkileri ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalarda; özyeterlik inançları, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlanabilirken, başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediği ve özyeterlik duygusunun, bireysel öğretim deneyimlerini olumlu yönde geliştirdiği belirtilmektedir [3,4,5].

Özyeterlik duygusu için farklı alanlarda çalışmalar yapılmış ve eğitim-öğretimde özyeterlik duygusunun önemini vurgulayanlar öğretmenlerin öğretim konusundaki özye-terlik duygularını ölçmeye yönelik "Fen Öğretimi Mesleki Özyeterlik Envanteri" geliştirilmiştir [6,7].

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançları; akademik olmayan öğrenci ürünleri ile de ilişkili olup öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini arttırma, daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturma ve daha iyi bireysel yönetim becerileri geliştirme ile de ilgili olup [8,9,10,11] belirli bir alana özgü (Fen-Teknoloji Bilgisi, Matematik vb.) özyeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına ve kestirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki özyeterlik inançları ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler özellikle fen gibi öğrenci başarısının oldukça düşük olduğu derslerde akademik başarıyı arttırmak için öğretim sürecinde alınması gereken önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlayacaktır. Türkiye' de bu konuda geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme aracının çok yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu gerekçeler özellikle dikkat çeken ve bir çok araştırmada yaygın olarak kullanılan bu ölçeğin kendi dil ve kültürümüze uyarlanmasını gerekli kılmıştır [12].

Öğretmenlerin sınıfta içerisinde nitelikli öğrenmede anahtar kişiler olduğu gerçeğinden hareketle kendi yeterlilikleri yanında kullanılacak yöntem, teknik ve

stratejiler, araç-gereçler, çevre imkanlarından yararlanma, okul ve sınıf imkanları gibi faktörler fen eğitiminin kalitesini belirleyen unsurlardandır [13,14].

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İznik İlçesindeki 15 ilköğretim okulunda çalışan 1.kademe 4 ve 5.Sınıf Öğretmenleri ile 2.kademe Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin özyeterlik ve sonuç beklentisi duygularının; görev yerleri, atama branşları ve mezuniyet kademeleri ile hizmet yıllarına bağlı olarak cinsiyet, eş durumu, çocuk sayısı, bilgisayar ve interaktif uygulamalardan ve basın-yayın takip süreçleri ve cinsine göre nasıl değiştiğini ve başarı tanımlarını tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışma olup birinci anket-te; öğretmenlerin görev yerleri, atama branşları ve mezuniyet kademeleri ile hizmet yıllarına bağlı olarak cinsiyet, eş durumu, çocuk sayısı, bilgisayar ve interaktif uygulamalardan ve basın–yayın takip süreçleri ve cinsi araştırılmıştır. İkinci anket ise öğretmenlerin güven duygusunu ölçen 13 ve sorumluluk duygusunu ölçen 12 soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşan bir ölçeğin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere toplam 82 öğretmenden 74'ünün katılımı ile yürütülen bu çalışmada anketler ve uygulama yönergesi çalışma takvimine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan Fen-Teknoloji Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin özyeterlik duyguları hakkındaki veriler; "Fen Öğretimi Mesleki Öz Yeterlik Envanteri" ve bu envanterin araştırmacılar tarafından fen bilgisi ve matematiğe uyarlanmış bir versiyonu ile toplanmıştır. Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen; 5'i pozitif, 8'i negatif içerikli, *Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı* "Science Teaching Efficacy Belief Instrument" ile 8'i pozitif, 4'ü negatif içerikli *Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi* "Science Teaching Outcome Expectancy" olmak üzere iki faktörlü fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği cevapları kesinlikle katılıyorum "1" ve kesinlikle katılmıyorum "5" arasında değişen 25 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin başka araştırmalarda kullanılması sırasında *Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı* adlı faktörden alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65 olup, Geçerlik-Güvenirlik Katsayısı α= 0.92, *Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi* adlı faktörden alınabilecek en düşük puan ise 12 en yüksek puan 60 ve Geçerlik-Güvenirlik Katsayısı ise α=0.77 olarak bulunmuştur [12,15].

Araştırmaya katılanların görev yerleri, atama branşları ve mezuniyet kademeleri ile hizmet yıllarına bağlı olarak cinsiyet, eş durumu, çocuk sayısı, bilgisayar ve interaktif uygulamalardan ve basın–yayın takip süreçleri ve cinsinin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara etkisi ve belli bir eğilimi yansıtıp yansıtmadıkları incelenmiştir. Bu çalışmada özyeterlik duygusunun "güvenirlik" ve "sorumluluk alma" boyutlarından oluştuğu varsayılmış ilk ankette alınan cevaplara bağlı olarak ölçekten alınan veriler iki boyutta analiz edilmiştir. Veri analizi, araştırmaya katılanların ölçek maddelerine verdikleri cevapların basit yüzdelik hesapları ile yapılmış, kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevapları birleştirilmiş, aynı şekilde kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum cevapları birleştirilerek yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında Fen-Teknoloji Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin sorulara katılma yüzdeleri belirlenmiş ve tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

a. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Ve Sosyal Yaşam Analizleri Anketi

Hizmet Yılı ve Atama Branşlarına Göre Dağılım

Fen Bilgisi grubunda hem merkez hem de taşrada 6-10, 16-20 ve 21-25 hizmet yılı aralıklarında, Matematik grubunda merkezde 6-10, 11-15, 16-20 ve 25-+ hizmet yıllı aralıklarında taşrada ise 5 yıllık hizmet süresinin üzerinde öğretmen olmadığı, Sınıf Öğretmenliği grubunda da merkezde 0-5 ve 21-25 hizmet yılı aralıklarında öğretmen olmadığı, yığılmanın ise 11-15 hizmet yılı aralığında gerçekleştiği, taşrada ise her aralıkta Öğretmen olduğu ve belirli bir yığılmanın olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Merkez ve Taşra Grubu Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Merkez			Taşra			Toplam		
	Fen Bil.	Mat.	Snf.	Fen Bil.	Mat.	Snf.	Fen Bil.	Mat.	Snf.
0-5 Yıl	%50	%67		%33	%100	%38	%42	%82	%21
6-10 Yıl			%20			%16			%18
11-15 Yıl	%25		%52	%33		%23	%29		%36
16-20 Yıl			%24			%10			%16
21-25 Yıl		%33				%3		%18	%2
25- ? Yıl	%25		%4	%34		%10	%29		%7

Atama branşlarına bağlı olarak hizmet yılı aralıklarında bu öğretmenlerin merkeze ve taşraya dağılımlarında merkezin daha ağırlıklı olarak 6 ila 25 yıl arasındaki hizmet yılına sahip öğretmenleri barındırdığı ve bu aralıktaki her beş öğretmenden üçünün merkezde görev yaptığı, taşrada ise bu oranın tersine çalıştığı ve merkeze göre daha genç bir kadroya sahip olduğu söylenebilir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Öğretmenlerin Atama Branşlarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Fen Bilgisi Öğretmeni		Matematik Öğretmeni		Sınıf Öğretmeni		Merkez	Taşra
	Merkez	Taşra	Merkez	Taşra	Merkez	Taşra		
0-5 Yıl	%50	%33	%67	%100		%38	%25	%75
6-10 Yıl					%20	%16	%50	%50
11-15 Yıl	%25	%33			%52	%23	%64	%36
16-20 Yıl					%24	%10	%67	%33
21-25 Yıl			%33			%3	%67	%33
25- ? Yıl	%25	%33			%4	%10	%33	%67

Hizmet yılı aralığı 6-20 arasında olan Sınıf Öğretmenlerinin merkezde, 5 yıl ve altındaki hizmete sahip öğretmenlerinse taşrada yığıldığı görülmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin merkezde ve taşrada özellikli bir yığılma göstermediği ancak 0-25+

hizmet yılı aralığına eşit olarak dağılmadığı da görülmektedir. Matematik Öğretmenlerinde ise merkezde ve taşrada özellikli bir yığılmanın olmadığı ancak 0-25+ hizmet yılı aralığına da eşit olarak dağılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Tipine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24'ünün Eğitim Ens./Önlisans (%61 Merkez-%39 Taşra), %3'ünün İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği (%100 Merkez), %7'sinin İköğretim Matematik Öğretmenliği (%80 Merkez-%20 Taşra), %39'unun Sınıf Öğretmenliği (%34 Merkez-%66 Taşra), %4'ünün Eğitim Fakültesi (%33 Merkez-%67 Taşra), %9'unun Fen Edebiyat Fakültesi (%29 Merkez-%71 Taşra) ve %12'sinin Diğer Fakültelerden (%56 Merkez-%44 Taşra) mezun olduğu görülmektedir (Çizelge 3).

Çizelge 3. Öğretmenlerin Mezuniyet Tipine Göre Dağılımı

Mezuniyet Tipi	Merkez						Taşra					
	Fen Bilgisi		Matematik		Sınıf Öğrt.		Fen Bilgisi		Matematik		Sınıf Öğrt.	
	Sys	Oran	Sys	Oran	Sys	Oran	Sys	Oran	Sys	Oran	Sys	Oran
Eğt.Ens./Önlisans	1	%25	2	%33	8	%32	2	%67			6	%19
İlköğrt.Fen Bilgisi	2	%50										
İlköğrt.Matematik			4	%67					1	%20		
Sınıf Öğrt.					10	%40					19	%62
Eğt. Fakültesi					1	%4			1	%20	1	%3
Fen Ed. Fakültesi	1	%25			1	%4	1	%33	3	%60	1	%3
Diğer					5	%20					4	%13

Öğretmenlerin Medeni Durumları

Yapılan anket sonucunda merkezde 0-5 hizmet yılı aralığında evli öğretmenin bulunmadığı bu hizmet aralığındaki taşrada görevli öğretmenlerin de büyük bir çoğunlukla bekar olduğu gözlenmiştir. Bekar Öğretmenler 0-5 ve 11-15 hizmet yılı aralığında yığılmaktadır.

İlçede bu grupta görev yapan öğretmenlerin %65'i evli olup kalan %35'lik kısmı ise bekardır (Çizelge 4).

Çizelge 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Evli		Bekar	
	Merk.	Taş.	Merk.	Taş.
0-5 YIL		14%	60%	94%
6-10 YIL	23%	22%		
11-15 YIL	38%	31%	40%	6%
16-20 YIL	23%	14%		
21-25 YIL	8%	5%		
25- ? YIL	8%	14%		
Öğrt.Sys.	26	22	10	16
Toplam Oran	54%	46%	38%	62%
	65%		35%	

Öğretmenlerin Eş ve Çocuk Durumları

Merkezde görev yapan evli 26 öğretmenin 23 tanesinin eşinin çalıştığı ve merkezdeki eşi çalışan evli öğretmenlerin oranının %88, eşi çalışmayan öğretmenlerin oranının %12, taşrada ise bu oranın eşi çalışanlar için %59, çalışmayanlar için ise %41 olduğu gözlenmiştir. Hem merkezde hem de taşrada eşi çalışmayan öğretmenlerin oranlarının %34 olup bu grubun 21-25 ve 25 - ? hizmet yılı aralığında olması beklenen sonuçtur. İlçe genelinde evli olan öğretmenlerin çalışan eşlerinin sadece %3'nün orta öğretim mezunu olduğu, geri kalan kısmının ise yüksek öğretimli olduğu, çalışmayan eşlerin ise %75'inin ilköğretim geri kalanın ise orta öğretim mezunu olduğu gözlenmiştir.

Çalışmayan eşlerin; %25'inin 6-10 hizmet yılı, %25'inin 11-15 hizmet yılı, %9'unun 16-20 hizmet yılı, %16'sının 21-25 hizmet yılı aralıklarındaki ve kalan %25'inin ise 25 yıl üzeri hizmete sahip öğretmenlerde olduğu bulunmuştur (Çizelge 5).

Taşrada evli olan 0-5 hizmet yılı aralığındaki öğretmenlerden tamamının çocuk sahibi olmadıkları, 6-20 hizmet yılı aralığındaki öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanlar bulunmasına karşın yığılmanın 2 çocuk civarında olduğu gözlenmiştir. 21 yıl üzeri hizmeti bulunan öğretmenlerden merkezde olanların %50'sinin 2 çocuk, geri kalan kısmının 2'nin üzerinde çocuk sahibi oldukları, taşradaki bu gruptaki öğretmenlerin tamamının 2'nin üzerinde çocuk sahibi oldukları ortaya çıkmıştır (Çizelge 6).

Çizelge 5. Evli Öğretmenlerin Eş Durumlarının Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Eşi Çalışan		Eşi Çalışmayan	
	Merkez	Taşra	Merkez	Taşra
0-5 YIL		23%		
6-10 YIL	22%	23%	33%	22%
11-15 YIL	39%	38%	33%	22%
16-20 YIL	26%	16%		11%
21-25 YIL	4%		34%	11%
25- ? YIL	9%			34%
Öğrt.Sys	23	13	3	9
Toplam Oran	88%	59%	12%	41%
	65%		35%	

Çizelge 6. Öğretmenlerin Çocuk Sayılarının Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Çocuk Durumu							
	Merkez				Taşra			
	Yok	1	2	2+	Yok	1	2	2+
0-5 YIL					100%			
6-10 YIL	40%	20%	20%	20%		60%	20%	20%
11-15 YIL	20%	30%	50%		14%		57%	29%
16-20 YIL		17%	83%			33%	67%	
21-25 YIL			50%	50%				100%
25- ? YIL			50%	50%				100%
Sys.Oran	16%	20%	52%	12%	18%	18%	32%	32%

Bilgisayar ve İnternet Ortamından Yararlanma Düzeyleri

0-5 hizmet yılı aralığındaki öğretmenlerden merkezde olan %33'lük kısmının tamamının internet olanaklarından yararlandıkları buna karşın taşrada bulunan öğret-

menlerin %70'inin yararlanmadıkları, 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin nerede ise tamamının bilgisayar ve internet ortamından yararlandığı görülmüştür (Çizelge 7).

11-25 hizmet yılı aralığında ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerde ise merkez yada taşra ayırımı yapılmaksızın bilgisayarlaşma ve internet ortamından yararlanma düzeylerinin çok yüksek olduğu gözlenmiştir. İlçe genelinde bilgisayarlaşmanın ve bilgisayar ortamında çalışmanın hizmet yıllarına bakılmaksızın tüm öğretmenlerde çok büyük oranlara ulaştığı, internet ortamından yararlanmanın ise bütün dilimler için %70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 7. Merkez ve Taşra Grubu Öğretmenlerin Bilgisayar ve İnteraktif Uygulamalardan Yararlanma Durumlarının Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Merkez			
	Bilgisayar		İnternet	
	Var	Yok	Var	Yok
0-5 YIL	50%	50%	75%	25%
6-10 YIL	100%		70%	30%
11-15 YIL	61%	39%	86%	14%
16-20 YIL	100%		89%	11%
21-25 YIL	100%		67%	33%
25- ? YIL	100%		100%	
Sys.Oran	72%	28%	81%	19%

Öğretmenlerin Basın Yayın Takip Eğilimleri

Hem merkez hem de taşradan elde edilen verilere göre ilçe genelinde hizmet yılına bakılmaksızın öğretmenlerin %36'sı hiç günlük gazete almadığı, %58'inin günde bir gazete, %6'sının günde iki ve daha fazla gazete aldığı, Bilimsel Yayınları %76'sının hiç almadığı, %16'sı günde/ayda bir tane aldığı, %8'inin günde/ayda iki ve daha fazla aldığı, Günlük/aylık dergi ve periyodikleri %53'ünün hiç almadığı, %36'sının günde/ayda bir tane aldığı, %11'inin günde/ayda iki ve daha fazla aldığı gözlenmiş olup hiç kitap almayanların %57, günde/ayda bir tane alanların %33 ve günde/ayda iki ve daha fazla alanların ise %11 olduğu belirlenmiştir (Çizelge 8).

Çizelge 8. Merkez ve Taşra Grubu Öğretmenlerin Yayın Takip Durumlarının Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Merkez ve Taşra											
	Günlük Gazete			Bilimsel Yayın			Dergi			Kitap		
	Alm.	1	2	Alm.	1	2	Alm.	1	2	Alm.	1	2
0-5 YIL	42%	54%	4%	79%	17%	4%	63%	29%	8%	29%	50%	21%
6-10 YIL	30%	70%		64%	27%	9%	30%	60%	10%	36%	36%	27%
11-15 YIL	32%	59%	9%	74%	17%	9%	59%	36%	5%	55%	32%	14%
16-20 YIL	40%	40%	20%	75%		25%	56%	44%		56%	44%	
21-25 YIL	33%	67%		67%	33%		50%	25%	25%	67%	33%	
25- ? YIL	40%	60%		100%			60%	20%	20%	100%		

b. Özyeterlik Analizleri

Anketin bu bölümüne katılım oranı %70 olarak gerçekleşmiş olmasına karşın hizmet yılı 21-25+ arasında değişen %9'luk kısım ankete cevap vermelerine rağmen alınan cevaplar dikkate alınarak ölçeklemenin dışına alınmışlardır.

Güvenirlik Anketi

Güvenirlik anketi konusunda öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı katılım oranları merkezdeki öğretmenler için Çizelge 9'da taşradaki öğretmenler için Çizelge 10'da verilmiştir.

Merkezde bulunan Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin, taşrada bulunan Sınıf, Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin tamamı hizmet yıllarına bakılmaksızın derslerini öğretmek için sürekli daha iyi yollar bulduklarını ifade ederken Sınıf Öğretmenlerinde bu oranın hizmet yılına bağlı olarak düşmesinin nedeni mezun oldukları kurum tipi ve almış oldukları eğitimle uygulanan müfredat ve uygulamaları istenen öğretim tekniklerinin uyuşmaması olabilir.

Çizelge 9. Merkez Örneklem Grubu Öğretmenlerince "Öğretmenin Öğretim Süreci İçinde Kendine Duyduğu Güven" Sorularına Verilen Cevaplara Ait Veriler

Soru Grubu 1		Branşlar	Hizmet Yılı			
			0-5	6-10	11-15	16-20
1	Fen Bilgisi/Matematik dersini öğretmek için sürekli daha iyi yollar buluyorum.	Sınıf		%87	%100	%73
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%100			
2	Çok çabaladığım zaman bile bir çok derste yaptığım gibi Fen Bilgisi/Matematik dersini öğretemiyorum.	Sınıf		%20	%30	%20
		Fen/Teknoloji	%20		%20	
		Matematik	%20			
3	Fen Bilgisi/Matematik kavramlarını etkili öğretmek için gerekli olan basamakları biliyorum.	Sınıf		%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%60		%100	
		Matematik	%100			
4	Fen Bilgisi dersindeki deneylere yardımcı olmada ve Matematik dersindeki metot ve tekniklerin kullanımında çok etkin değilim.	Sınıf		%20	%20	%20
		Fen/Teknoloji	%20		%20	
		Matematik	%20			
5	Genellikle Fen Bilgisi ve Matematik derslerini etkin bir şekilde öğretemiyorum	Sınıf		%20	%30	%20
		Fen/Teknoloji	%40		%60	
		Matematik	%20			
6	İlköğretim Fen Bilgisi/Matematik dersini etkin bir şekilde fen/Matematik kavramlarını yeterli derecede anlarım.	Sınıf		%100	%100	%33
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%100			
7	Fen Bilgisi dersindeki deneyleri/Matematik dersindeki metot ve teknikleri öğrencilere açıklamakta zorlanıyorum.	Sınıf		%20	%20	%20
		Fen/Teknoloji	%20		%20	
		Matematik	%20			
8	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersi ile ilgili sorularını kolaylıkla cevaplayabiliyorum.	Sınıf		%100	%100	%73
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%100			
9	Fen Bilgisi/Matematik için gerekli hünerlere sahip olup olmadığımı merak ediyorum.	Sınıf		%36	%40	%33
		Fen/Teknoloji	%60			
		Matematik	%20			
10	Bir şans verilirse öğretimim değerlendirmeye müdürü çağırmam	Sınıf		%60	%50	%60
		Fen/Teknoloji	%40		%60	
		Matematik	%47			
11	Bir öğrenci herhangi bir Fen Bilgisi/Matematik kavramını anlamakta zorlukla karşılaşıyorsa bu durumda öğrencinin anlamasına yardımcı olmakta zorlanırım.	Sınıf		%20	%20	%7
		Fen/Teknoloji	%20		%20	
		Matematik	%20			
12	Fen Bilgisi/Matematik öğretiminde genellikle öğrencilerin soru sormalarını teşvik ederim.	Sınıf		%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%100			
13	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersine ilgi duymalarını sağlamak için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	Sınıf		%23	%38	%60
		Fen/Teknoloji	%60		%60	
		Matematik	%60			

Öğretmenlerin; Fen Bilgisi/Matematik dersleriyle ilgili kavramları etkili öğretmek için gerekli basamakları bilme konusunda bu soruya katılmayan taşradaki 6-10 yıl arası Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenleri hariç diğerlerinde hizmet yıllarına göre artış göstermektedir. Buradan Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenleri için etkili öğretim için gerekli basamakları bilmelerinin öğretmenlik tecrübesi ile doğru orantılı olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak Matematik Öğretmenleri için aynı durum söz konusu olmayıp ilçede halen çalışan 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin dışındaki 25+ hizmet yılına sahip ve bu çizelgeye alınmayan gruplarda bu durum daha net gözlenmektedir.

Çizelge 10. Taşra Örneklem Grubu Öğretmenlerinin "Öğretmenin Öğretim Süreci İçinde Kendine Duyduğu Güven " Sorularına Verilen Cevaplara Ait Veriler

Soru Grubu 1		Branşlar	Hizmet Yılı			
			0-5	6-10	11-15	16-20
1	Fen Bilgisi/Matematik dersini öğretmek için sürekli daha iyi yollar buluyorum.	Sınıf	%100	%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%100			
2	Çok çabaladığım zaman bile bir çok derste yaptığım gibi Fen Bilgisi/Matematik dersini öğretemiyorum.	Sınıf	%20	%20	%20	%40
		Fen/Teknoloji	%20	%60		
		Matematik	%20			
3	Fen Bilgisi/Matematik kavramlarını etkili öğretmek için gerekli olan basamakları biliyorum.	Sınıf	%100	%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%100			
4	Fen Bilgisi dersindeki deneylere yardımcı olmada ve Matematik dersindeki metot ve tekniklerin kullanımında çok etkin değilim.	Sınıf	%20	%20	%20	%60
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik				
5	Genellikle Fen Bilgisi ve Matematik derslerini etkin bir şekilde öğretemiyorum	Sınıf	%24	%20	%20	
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik	%20			
6	İlköğretim Fen Bilgisi/Matematik dersini etkin bir şekilde fen/Matematik kavramlarını yeterli derecede anlarım.	Sınıf	%88	%100	%40	%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%100			
7	Fen Bilgisi dersindeki deneyleri/Matematik dersindeki metot ve teknikleri öğrencilere açıklamakta zorlanıyorum.	Sınıf	%28	%20	%20	%40
		Fen/Teknoloji	%20	%60		
		Matematik	%6			
8	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersi ile ilgili sorularını kolaylıkla cevaplayabiliyorum.	Sınıf	%76	%100		%100
		Fen/Teknoloji	%100			
		Matematik	%100			
9	Fen Bilgisi/Matematik için gerekli hünerlere sahip olup olmadığımı merak ediyorum.	Sınıf	%24	%33	%60	
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik	%21			
10	Bir şans verilirse öğretimim değerlendirmeye müdürü çağırmam	Sınıf	%28	%33	%20	
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik	%6			
11	Bir öğrenci herhangi bir Fen Bilgisi/Matematik kavramını anlamakta zorlukla karşılaşıyorsa bu durumda öğrencinin anlamasına yardımcı olmakta zorlanırım.	Sınıf	%28	%20	%20	%20
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik	%1			
12	Fen Bilgisi/Matematik öğretiminde genellikle öğrencilerin soru sormalarını teşvik ederim.	Sınıf	%76	%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%100			
13	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersine ilgi duymalarını sağlamak için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	Sınıf	%60	%60	%60	
		Fen/Teknoloji		%60		
		Matematik	%60			

Fen Bilgisi dersindeki deneylere yardımcı olma ve Fen Bilgisi/Matematik dersini etkin bir şekilde öğretme konusunda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarla Dersleriyle ilgili kavramları yeterli derecede anladıkları konusunda vermiş oldukları cevaplar örtüşmemektedir. Bunun nedenleri ile ilgili olarak almış oldukları eğitimin uygulamada yetersiz kalması konusunda kendilerini sorumlu tutmama konusunda meyilleri olması ancak süreç içerisinde kendilerini eğitme ve sisteme uyum konusunda da özveri içerisinde olmadıkları dolayısı ile kendilerini vicdani sorumluluk açısında rahatlatma eğilimleri içerisinde bulundukları söylenebilir. Metot ve teknikleri açıklamakta zorlanıyorum şeklindeki soruya verdikleri cevap oranları bunu destekler niteliktedir. Bu sonuç aynı zamanda sınıfta zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin özyeterlik inancıyla olan ilişkisini doğrulamaktadır [6,9,10].

Öğretmenlerin gerekli hünerlere sahip olup olmadıklarını merak etme konusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre yüksek bir oranda merak duygusu içinde oldukları; dolayısı ile kendilerine yeteri derecede güvenmedikleri söylenebilir. Bunun nedenleri arasında mezuniyetlerinin üzerinden çok zaman geçmiş olması ve bu süreç içindeki öğretim yöntem ve tekniklerini, teknolojik gelişmeleri takip edememiş olmaları, öğrencilerin ön bilgileriyle ilişki kuramamış olmaları gibi nedenlere bağlı olabildiği gibi mezun oldukları eğitim kademesinde almış oldukları eğitimin yetersizliği de olabilir. Ayrıca hizmet yılları dikkate alındığında bir grup öğretmenin kendilerine aşırı bir güven içerisinde olduğu ve hataya yatkın oldukları söylenebilir [5,6,16].

Öğrencilerin Fen Bilgisi ve Matematik dersine ilgi duymalarını sağlamak için ne yapılması gerektiğini bilme konusunda katılım oranları dikkate alındığında merkezdeki öğretmenlerde hizmet yılına bağlı olmaksızın; kendine güven duygusunun tüm 2.kademe öğretmenlerinde ve 16-20 hizmet yılı aralığında bulunan Sınıf Öğretmenlerinde yüksek olduğunu ancak Sınıf Öğretmenlerinde ve taşradaki mesleğin ilk yıllarındaki 0-5 aralığındaki Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenleri hariç geri kalan bütün öğretmenlerde kendine olan güvenin düştüğünü gösterebilir [8,9,10,11,17].

Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki sorularını cevaplamayla ilgili olarak verilen cevaplara göre merkezde hem Sınıf, hem Fen-Teknoloji Bilgisi hem de Matematik Öğretmenlerinin kendilerine duydukları güvenin yüksek olduğu, ancak 16-20 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin soruları cevaplama konusunda kendilerine yeterli derecede güvenmedikleri, taşrada ise soruya katılmayan 11-5 yıllık Sınıf Öğretmenleri dışında hem Sınıf, hem Fen-Teknoloji Bilgisi hem de Matematik Öğretmenlerinin kendilerine duydukları güvenin yüksek olduğu, ancak 0-5 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin soruları cevaplama konusunda kendilerine yeterli derecede güvenmedikleri, 11-15 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin ise bu konuda kendilerine hiç güvenleri olmadığı ve yukarıdaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Bir öğrenci herhangi bir Fen Bilgisi/Matematik kavramını anlamakta zorlukla karşılaşıyorsa bu durumda öğrencinin anlamasına yardımcı olmakta zorlanırım sorusuna verilen cevaplar ise merkezdeki 16 hizmet yılı üzerindeki Sınıf ve taşradaki yeni mezun 0-5 hizmet yılı aralığındaki Matematik Öğretmenlerinin seviyeye bağlı olarak öğrenci ile daha rahat iletişim kurduğunun bir göstergesi olup Öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmeleri konusunda sadece taşradaki yeni mezun 0-5 hizmet yılı aralığındaki Sınıf Öğretmenleri hariç hizmet yılına bakılmaksızın tüm öğretmenlerin kendilerine %100 güvendiklerini belirtmesi arasında çelişki olduğunu dolayısı ile öğretmenlerin cevaplarında samimi olmadıklarını gösterebilir.

Tüm branşlarda, öğretimini değerlendirmeye müdürü çağırma konusunda merkezdeki öğretmenlerin hizmet yıllarına bakılmaksızın tamamının kendine duydukları güvende bir azalma olduğunu, taşradaki öğretmenlerde ise kendilerine duydukları güvende azalma ve çekingenlik olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk Anketi

Sorumluluk anketi konusunda öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı katılım oranları merkezdeki öğretmenler için Çizelge 11'de taşradaki öğretmenler için Çizelge 12'de verilmiştir.

Bir öğrenci Fen Bilgisi/Matematik dersinde olduğundan daha iyi olursa bu öğretmenin daha fazla çaba harcamasından olmuştur şeklindeki soruya verdikleri cevaplara göre merkezdeki 2. kademe öğretmenleri ve 16-20 yıllık Sınıf Öğretmenleri ile taşradaki Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenlerinin çok yüksek oranda sorumluluk duyduklarını ancak 6-10 ve 11-15 yıl aralığındaki Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini daha az sorumlu hissettikleri ve bu duygularında azalma olduğu, taşradaki Matematik Öğretmenlerinde ise sorumluluk duyguları dışında ayrıca çekinceleri olduğu göstermekte ve Öğrencilerin Fen Bilgisi / Matematik dersindeki notları arttığında, bu öğretmenin daha etkili bir metot kullanmasından olmuştur sorusuna verdikleri cevaplar dikkate alındığında hizmet yılına bakılmaksızın kendilerinin bilindik yöntemler dışında bir arayış içerisinde olmadıklarını ve sorumluluk duygusunu taşımadıklarını, taşradaki Sınıf Öğretmenlerinin ise bununla birlikte mesleğin ilerleyen yıllarında sorumluluk duymaya başladıklarını göstermesinin nedeni Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki başarıları, doğrudan öğretmenlerin Fen Bilgisi/Matematik öğretimindeki etkinliği ile sınırlıdır şeklindeki sorudan alınan cevaplara göre Fen-Teknoloji Bilgisi/Matematik müfredatı içindeki soyut kavramları gerek günlük hayattan örneklerle gerekse deneylerle somut hale getirmelerine rağmen öğrencilerin başarısız olmaları öğretmenlerin bu şekilde bir cevap vermeleri ile ilişkilendirilebilir [18].

Çizelge 11. Merkez Örneklem Grubu Öğretmenlerinin "Öğretmenin Öğretim Süreci İçinde Sorumluluk Duyması" Sorularına Verilen Cevaplara Ait Veriler

Soru Grubu 2		Branşlar	Hizmet Yılı			
			0-5	6-10	11-15	16-20
1	Bir öğrenci Fen Bilgisi/Matematik dersinde olduğundan daha iyi olursa bu öğretmenin daha fazla çaba sarf etmesinden olmuştur.	Sınıf		%76	%70	%100
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%100			
2	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki notları arttığında, bu öğretmenin daha etkili bir metot kullanmasından olmuştur.	Sınıf		%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%3			
3	Eğer öğrenciler Fen Bilgisi / Matematik dersinde başarılı değillerse, bu daha çok etkili olmayan Fen Bilgisi/Matematik öğretiminden kaynaklanır.	Sınıf		%26	%70	%87
		Fen/Teknoloji	%60		%100	
		Matematik				
4	Bir öğrencinin Fen Bilgisi / Matematik dersi ile ilgili ön bilgisindeki yetersizliği iyi bir öğretimle giderilebilir.	Sınıf		%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%20			
5	Bazı öğrencilerin düşük Fen Bilgisi/Matematik dersi başarısı öğretmenlerin bir kusuru olarak görülmemelidir.	Sınıf		%60	%60	%60
		Fen/Teknoloji	%60		%60	
		Matematik	%60			
6	Düşük başarıya sahip bir çocuk ilerleme gösterirse bu daha çok öğretmen tarafından daha çok dikkatin verilmesi sonucu gerçekleşir.	Sınıf		%76	%50	%100
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%33			

7	Fen Bilgisi/Matematik öğretimindeki artan çaba bazı öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersi başarısında küçük değişiklikler meydana getirir.	Sınıf		%100	%100	%100
		Fen/Teknoloji	%60		%100	
		Matematik	%100			
8	Öğretmen genellikle öğrencilerinin Fen Bilgisi/ Matematik dersindeki başarısından sorumludur.	Sınıf		%52	%60	%60
		Fen/Teknoloji	%60			
		Matematik	%20			
9	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki başarıları doğrudan öğretmenlerin Fen Bilgisi/ Matematik öğretimindeki etkinliği ile sınırlıdır.	Sınıf		%13	%30	%8
		Fen/Teknoloji	%20			
		Matematik	%20			
10	Aile çocuğunun okulda Fen Bilgisi/Matematik dersine daha çok ilgi gösterdiğini ifade ederse; bu muhtemelen öğretmenin performansından kaynaklanmaktadır.	Sınıf		%61	%70	%60
		Fen/Teknoloji	%100			
		Matematik	%20			
11	Etkin bir Fen Bilgisi/Matematik öğretimi, motivasyonu düşük öğrencilerin başarılarında biraz etkilidir.	Sınıf		%90	%70	%60
		Fen/Teknoloji	%100		%100	
		Matematik	%87			
12	İyi bir Fen Bilgisi/Matematik öğretim yeteneğine sahip öğretmenler bile bazı öğrencilerin Fen Bilgisi/ Matematik dersini öğrenmesine yardımcı olamayabilir.	Sınıf		%52	%30	%60
		Fen/Teknoloji	%40		%60	
		Matematik	%60			

Bir öğrencinin Fen Bilgisi /Matematik dersi ile ilgili ön bilgisindeki yetersizliği iyi bir öğretim ile giderilebilir sorusuna verdikleri cevaplara göre ise merkezdeki Matematik Öğretmenleri ile taşradaki Matematik Öğretmenleri ve 6-10 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin hizmet yılına bağlı olarak çok fazla sorumluluk duygusuna sahip olmadığını belirtebilir. Diğer grupta yer alan öğretmenler ise iyi bir öğretim ile öğrencilerin bilgi eksikliklerinin giderilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç Öğrencilerin Fen Bilgisi / Matematik derslerindeki başarısızlığının öğretmenlerin kusuru olarak görülmemesi gerektiğini ifade eden soruya verdikleri cevaplarla örtüşmekte bu konuda yeterli sorumluluğa sahip olduklarını göstermektedir. Ancak taşradaki Matematik Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin özellikle yeterli sorumluluğa sahip olmadıkları, Matematik Öğretmenlerinin ise hizmet yılları ilerledikçe bu tutumlarını netleştireceklerini göstermektedir.

Düşük başarıya sahip bir öğrencinin ilerlemesini öğretmenin fazla çaba harcamasıyla ilişkilendirilen bir diğer soruya verilen cevaplara göre ise öğretmenler mezun oldukları eğitim kademesi ve tipinin sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Orandaki bu geniş yelpazenin hizmet yılı ile bir bağlantısı bulunmamakta olup önceki sorularda verdikleri cevapları destekler niteliktedir. Verilen cevaplar öğretmenlerin öğrencilerle ilgili daha çok deneyime ve öğrencilerin düşünce biçimlerine ilişkin daha çok bilgi sahibi olmasıyla ilişkilendirilememektedir [8,11].

Fen Bilgisi/Matematik öğretimindeki artan çabanın öğrencilerin Fen Bilgisi dersindeki başarısında değişiklik meydana getirebileceğine ilişkin soruya hizmet yılı gözetilmeksizin tüm öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına karşı kendilerini sorumlu hissettikleri, öğretmenlerin sınıf içersinde yapacakları etkinliklerin öğrencilerin başarısını arttıracağı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Ancak bu sonuç Öğretmenlerin öğrencilerin Fen Bilgisi / Matematik dersindeki başarılarına karşı sorumlu olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar dikkate alındığında tüm öğretmenlerin doğrudan sorumlulukla ilgili bir soru sorulduğunda sorumluluk almaktan kaçındıklarını gösterebilir olmasıyla çelişki yaratmaktadır.

Eğer aile çocuğunun okulda Fen Bilgisi/Matematik dersine daha çok ilgi gösterdiğini ifade ederse; bu muhtemelen öğretmenin performansından kaynaklanmaktadır şeklindeki soru merkezdeki Matematik Öğretmenlerinin kendilerini Fen-Tekno-

loji Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerine göre kendilerini daha az sorumlu hissettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni merkezdeki Sınıf ve Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenleri ile taşradaki 16-20 yıllık Sınıf ve 6-10 yıllık Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin görsel bir şekilde sonuçları görmesine yardımcı olacak deneyleri kullanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Taşradaki bir diğer sonuç ise Matematik Öğretmenleri ile 0-10 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini daha az sorumlu hissettiklerini göstermesidir.

Çizelge 12. Taşra Örneklem Grubu Öğretmenlerinin " Öğretmenin Öğretim Süreci İçinde Sorumluluk Duyması " Sorularına Verilen Cevaplara Ait Veriler

Soru Grubu 2		Branşlar	Hizmet Yılı			
			0-5	6-10	11-15	16-20
1	Bir öğrenci Fen Bilgisi/Matematik dersinde olduğundan daha iyi olursa bu öğretmenin daha fazla çaba sarf etmesinden olmuştur.	Sınıf	%60	%60	%20	
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%76			
2	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki notları arttığında, bu öğretmenin daha etkili bir metot kullanmasından olmuştur.	Sınıf	%67	%87		%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%80			
3	Eğer öğrenciler Fen Bilgisi / Matematik dersinde başarılı değillerse, bu daha çok etkili olmayan Fen Bilgisi/Matematik öğretiminden kaynaklanır.	Sınıf	%54	%60		%100
		Fen/Teknoloji	%100	%20		
		Matematik	%31			
4	Bir öğrencinin Fen Bilgisi / Matematik dersi ile ilgili ön bilgisindeki yetersizliği iyi bir öğretimle giderilebilir.	Sınıf	%94	%53		%100
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%11			
5	Bazı öğrencilerin düşük Fen Bilgisi/Matematik dersi başarısı öğretmenlerin bir kusuru olarak görülmemelidir.	Sınıf	%60	%20	%20	%60
		Fen/Teknoloji	%60	%60		
		Matematik	%44			
6	Düşük başarıya sahip bir çocuk ilerleme gösterirse bu daha çok öğretmen tarafından daha çok dikkatin verilmesi sonucu gerçekleşir.	Sınıf	%100	%87	%100	
		Fen/Teknoloji	%100	%100		
		Matematik	%70			
7	Fen Bilgisi/Matematik öğretimindeki artan çaba bazı öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersi başarısında küçük değişiklikler meydana getirir.	Sınıf	%100	%87	%100	%100
		Fen/Teknoloji		%100		
		Matematik	%100			
8	Öğretmen genellikle öğrencilerinin Fen Bilgisi/ Matematik dersindeki başarısından sorumludur.	Sınıf	%51	%47	%60	
		Fen/Teknoloji	%60	%60		
		Matematik	%60			
9	Öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersindeki başarıları doğrudan öğretmenlerin Fen Bilgisi/ Matematik öğretimindeki etkinliği ile sınırlıdır.	Sınıf	%10	%20	%20	
		Fen/Teknoloji	%40	%20		
		Matematik	%6			
10	Aile çocuğunun okulda Fen Bilgisi/Matematik dersine daha çok ilgi gösterdiğini ifade ederse; bu muhtemelen öğretmenin performansından kaynaklanmaktadır.	Sınıf	%35	%33		%100
		Fen/Teknoloji		%100		
		Matematik	%40			
11	Etkin bir Fen Bilgisi/Matematik öğretimi, motivasyonu düşük öğrencilerin başarılarında biraz etkilidir.	Sınıf	%95	%87	%100	%100
		Fen/Teknoloji		%20		
		Matematik	%100			
12	İyi bir Fen Bilgisi/Matematik öğretim yeteneğine sahip öğretmenler bile bazı öğrencilerin Fen Bilgisi/ Matematik dersini öğrenmesine yardımcı olamayabilir.	Sınıf	%48	%47	%60	
		Fen/Teknoloji	%20	%20		
		Matematik	%60			

Etkin bir Fen Bilgisi/Matematik öğretiminin motivasyonu düşük öğrencilerin başarılarında etkili olacağına ilişkin soruya Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenlerinden 0-5 yıllık olanların hiç katılmaması ve 6-10 yıllık Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenlerinin %20 oranında katılması düşündürücüdür. Bunun nedeni etkili Fen Bilgisi/Matematik öğretimi kurallarının Sınıf Öğretmenlerinde yeterince yerleşmediği ve aldıkları eğitimle yeteri kadar örtüşmediği olabilir.

İyi bir Fen Bilgisi/Matematik öğretim yeteneğine sahip öğretmenler bile bazı öğrencilerin Fen Bilgisi/Matematik dersini öğrenmesine yardımcı olamayabilir sorusuna verilen cevaplarda ise merkezdeki tüm branşlarda hizmet yılına bağlı olarak artış gözlenmektedir. Taşrada ise 16-20 yıllık Sınıf Öğretmenlerinin katılmama sebebi bütün Sınıf Öğretmenleri için mezun oldukları eğitim kademesi ve tipine göre almış oldukları eğitim şeklinden kaynaklanabilir. Merkezdeki Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinde katılım oranı hizmetlerinin ilk yıllarında itibaren artış gösterirken Sınıf Öğretmenlerinde bu dereceye ulaşma karşılığının hizmet yılının mesleki sürelerinin ortalarına geliyor olması ilgi çekicidir. Taşrada görevli Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenlerinde katılımın düşük olması oldukça düşündürücü olup Matematik Öğretmenlerinde katılım oranı hizmetlerinin ilk yıllarında itibaren artış göstermektedir [4,19].

Eğer Öğrenciler Fen Bilgisi /Matematik dersinde başarılı değillerse bu daha çok etkin olmayan Fen Bilgisi /Matematik öğretiminden kaynaklanır şeklindeki sorudan alınan cevaplarda ise merkezdeki Matematik Öğretmenlerinin bu konuda fikir beyan etmezken Fen-Teknoloji Bilgisi Öğretmenleri hizmet yılına bakılmaksızın, Sınıf Öğretmenleri ise hizmet yılı arttıkça, taşrada ise Sınıf öğretmenleri hizmet yılı arttıkça müfredata bağlı olarak uygulanan öğretim sisteminin yetersiz yada etkisiz kaldığını beyan etmişlerdir. Taşradaki yeni mezun 0-5 hizmet yılı aralığındaki Matematik Öğretmenleri ile 6-10 yıl hizmet aralığındaki Fen-Teknoloji Bilgisi öğretmenlerinden alınan cevaplar ise diğer öğretmen grupları örtüşmemektedir. Bunun nedeni bu grup öğretmenlerin yeni müfredata uygun kitaplar ile eski müfredatın karşılaştırmasını yapmış olabilecekleridir. Hizmet yıllarına ve yeni müfredata bağlı olarak bu düşünceleri değişebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

a. Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı ve atama branşları ile mezuniyet tiplerine bakıldığında MEB tarafından bir dengenin gözetilmediği ve rastgele yöntemi ile nokta atamaların yapıldığı, ilçe yönetimlerinin ise yerel yada feodal ilişkiler veya öğretmen ve idareci talepleri ile kısmi görevlendirmeler yaparak tecrübeli öğretmenlerin yanı sıra belirgin meslek gruplarında çalışan personelin eşlerinin bilindik sebeplerle görevlendirmeleri ile merkezde yığılma noktalarının oluştuğu söylenebilir. Hizmet yılı 16 ve üzerinde olan öğretmenlerde bilgisayar ve internet kullanımının mesleki olmaktan çok hane halkının ve yetişkin çocukların baskısıyla gerçekleştiği ifade edilebilir. Bu yargıya varılmasının nedeni bu grup öğretmenlerde bilgisayar ve internet kullanım becerilerinin çok zayıf olduğunun gözlenmesi ve bilinmesidir. Büyük kısmı evli olan öğretmenlerin eşlerinin çalıştığı ancak 16 hizmet yılı ve üstündeki öğretmenlerin eşlerinin yüksek oranda çalışmadığı ve eğitim düzeylerinin çalışan eşlere göre alt seviyede olduğu, çocuk sayılarının da buna bağlı olarak çalışan eşlerde 1-2, çalışmayan eşlerde ise 2 ve üzeri olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin özgüvenlerinin temellerinden en önemlisi olan ekonomik gücün en büyük göstergesi eğitim-öğretimin içerisinde olmalarına karşın basın-yayın takibindeki çelişkidir. Günlük gazete konusunda öğretmenlerin nerede ise yarısının hiç almaması ve sadece %5'lik kısmının günde 2 veya daha fazla gazete almaları, bilimsel yayın takibinde ise merkezde yoğun olmak üzere genelde sadece %5-%20 arasında olması düşündürücüdür. En ilginci ise hizmet yılı fazla olan gruplarda hiç kitap al-

ma alışkanlığının olmaması, mesleğe yani başlayanlarda ise inanılmaz düşük olmasıdır. Genç öğretmenlerin gazete, kitap, dergi ve periyodikleri takip konusundaki davranışlarının temelinde internet ortamından faydalanmaları olabilir ancak hizmet yılı fazla olanlarda ise bunun nedeni sadece ekonomik koşullara bağlanabilir. Bunun bir diğer nedeni de öğretmenlerin almış oldukları eğitimle veya eğitime başlama amaçları ile şu anda yaptıkları uygulamanın örtüşmemesi olabilir [4].

Ayrıca görev alanlarındaki fiziksel donatı yetersizlikleri de amaç-uygulama alanında onları umutsuzluğa ve vurdumduymazlığa taşımış, özellikle öğretim programlarındaki sürekli farklılaşmaya bağlı strateji ve yöntem değişiklikleri de bunda etken olabileceği gibi [20] onları sınıftaki nitelikli öğrenmede anahtar kişiler olduğu gerçeğinden uzaklaştırmış olabilir [21].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak, *Merkez örneklem gruplarında* tüm öğretmenlerin, gösterecekleri performansın öğrenci başarısını etkileyeceği düşüncesinde oldukları ve sorumluluk duygusu taşıdıkları söylenebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları ve özye-terlik duygusu taşıdıkları ancak hizmet yılı düşük öğretmenlere yardım ve destek verilmesi gerektiği, *Taşra örneklem gruplarında* ise yine tüm öğretmenlerin gösterecekleri performansın öğrenci başarısını etkileyeceği düşüncesinde olma ve sorumluluk duygusu taşımada dikkatli olmalarına karşın desteklenmeleri gerektiği ve bu gruptaki öğretmenlerinin mesleki bakımdan kendilerine duydukları güven ve sorumluluk alma kısaca özyeterlik duygusu taşıma konusunda bazı problemler yaşadıkları ve desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre,

- √ *Derste uygulanması gereken metot ve teknikleri bildikleri,*
- √ *Öğretim basamaklarını uyguladıkları,*
- √ *Konuyla ilgili kavramları yeterli derecede bilmede kendilerine güvendikleri,*
- √ *Uygulanan farklı metot ve tekniklerin öğrenci başarısını etkilediğini bildikleri,*
- √ *Etkili bir öğretimin öğrenci başarısını etkileyeceği konularının bilincinde oldukları,*

gözlenmiştir [17,22,23]. Sorumluluk duygusuna ilişkin sorular incelendiğinde ise öğretmenlerin; kendi öğretimlerinin başarısızlığından kaynaklanabilecek öğrenci başarısızlığını kabul etmekten kaçındıkları; ancak öğrencilerin başarılı oldukları durumların hepsinde sorumluluk aldıkları görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin başarılarını kendilerine, başarısızlıklarını ise öğrencilere yüklemiş gibi görünmektedirler. Kısaca öğrencilerin başarısızlıkları söz konusu olduğunda sorumluluk almaktan kaçındıkları söz konusu olabilir.

Ancak son dönemlerde eğitim-öğretim anlayışındaki paradigmaların değişmesi etkin öğretim için gerekli öğretim yöntem–teknikler ile bu konudaki yaklaşımları da değiştirmiştir. Öğretmenlerin bu grup sorularına vermiş oldukları cevaplara göre ise,

- √ *Gerçekten eğitim alanındaki çalışmaları takip etmekte ve kendilerini geliştirmekte problem yaşadıkları,*
- √ *Eğitim alanındaki gelişmeleri, yenilikleri yeteri kadar takip etmemelerine karşın var olan eğitim ve bilgilerinin yeterli olduğu düşüncesinde oldukları,*

söylenebilir [8,24]. Araştırmada hizmet yılına bağlı olarak elde edilen bulgulara göre

bazı sorularda hizmet yılına göre artan güven ve sorumluluk duygusunun; bazı sorular için tam tersi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin soruları samimi bir şekilde cevaplamamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlk iki bölümde verilen anket çalışmasının sonuçları örtüştürülerek bir yaklaşımda bulunulmuştur. Bu yaklaşıma göre,

1. *Öğretmenlerin; öğrencilerin başarısızlıkları söz konusu olduğunda sorumluluk almaktan kaçındıkları,*
2. *Öğretmenlerin; öğrenci başarısızlığında aile ve çevrenin etkilerini ön plana çıkartarak bu konuyu savunma aracı olarak geliştirdikleri,*
3. *Öğretmenlerin, eğitimle ilgili yeni çalışmaları takip etmekte ve kendilerini geliştirmekte problem yaşadıkları,*
4. *Öğretmenlerin; eğitim alanındaki gelişmeleri, yenilikleri yeteri kadar takip etmemelerine karşın var olan eğitim ve bilgilerinin yeterli olduğu düşüncesinde olduklarını savundukları,*
5. *Öğretmenlerin; genel olarak, görev yaptıkları kurumların fiziki ve sosyal altyapı eksikliklerini, görevin yerine getirilmesinde problem olarak öne sürdükleri ancak bu tip eksikliklerin olduğu kurumlarda görevli Öğretmenlerle birlikte, donanımı bu tip kurumlardan daha iyi olan kurumlarda görevli olan Öğretmenlerinde bu durumu öğrenci başarısızlığında ön plana çıkartarak bu konuyu savunma aracı olarak geliştirdikleri,*
6. *Öğretmenlerin; ekonomik altyapılarının mesleki devamlılıkta ve maksimum faydalılıkta problem yarattığı,*
7. *Öğretmenlerin; toplumun Öğretmenlik mesleğine bakış noktasında topluluk olarak değil bireysel çözümler arama noktasında oldukları,*

belirlenmiştir [25]. Öğretmenlerin ekonomik altyapı eksiklikleri güncel aile yaşamları kadar mesleki yaşamları üzerinde de oldukça etkili olmaktadır. Görev yapılan çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı da, öğretmenleri; mesleki uygulamalarında, yasal evrak düzenlemeleri hariç, yapılması gerekenlerin dışına iterek "aileye ve çevreye hoş görünme" ve "başarıyı, aile ve çevre memnuniyetine dayandırma" gibi hedef yanılgılarına götürmekte, en önemlisi hizmet yılı arttıkça bu duygu ve düşüncelerin öğretmenlerce nihai hedef haline dönüştürüldüğü gözlenmektedir. Araştırmanın, birinci bölümde uygulanan anket kriterlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlere yöneltilen sorular; onların bir anlamda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel alt yapılarının bir yansıması şeklinde düzenlenmiş olup;

1. *Öğretmenlerin sosyo-kültürel birikimlerini arttırabilmeleri ve uygulama alanına sokabilmeleri için gereken çabayı göstermeleri mesleki sorumluluktan çok insani boyuta sahip olmasına karşın işin ekonomik boyutu da dahil olmak üzere temel problemlerin çözümü,*
2. *Eğitim ve öğretimdeki problemlerin kaynağında yatan sebeplerden birisi de mesleki onur duygusunun, bireysel yada toplumsal düzeyde azalmasıdır. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının arttırılması için gereken çalışmalar,*

sadece merkezi ve ile yerel yönetimlerin değil sivil toplum örgütlerinin de sorumluluk alanında bulunmaktadır.

b. Öneriler

Eğitim-öğretim süreci içerisinde bireye kazandırılacak olan fen okur-yazarlığı becerisi ayrı bir önem göstermektedir. Çünkü bu becerinin temelinde anadilini doğru kullanmak ve bilmek yatmakta olup öğretmenin temiz ve arı bir dil kullanması bir zorunluluktur. Şivesinden yada yöresel ağızdan kurtulamayan veya güncel entelektüellik adına anlamsız ifadelerle birbirleri ile yada öğrenci ile iletişim kuran öğretmenlerin bu tarzının Fen Bilgisi, Matematik yada anadilde okur-yazarlık becerilerine katkısı tartışılmamalı ve bu tip eylem ve konuşmaların önüne geçilmelidir.

Eğitim-öğretim ortamlarının daha dikkatli düzenlenmesi, fiziki ve sosyal altyapı eksikliklerinin giderilmesi ile öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik ve sonuç beklentisi duygusunun değişebileceği açıktır. Eğitilen bireylerdeki özyeterlik duygusunun gelişiminde, öncelikle aile ortamı ve yaşanılan çevre kısaca toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının ve öğretim programlarının da önemi büyüktür. Bu nedenle sadece Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin değil aynı zamanda 1.kademe öğrencilerini 2. kademeye hazırlayan 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin tutum ve davranışları da önemlidir.

Aslında 1.kademe öğretmenlerinin 5 yıllık döngülerle bu görevi yerine getirmeleri problemi daha yaygın hale getirdiğinden 1.kademede; Sınıf Öğretmenlerinin iki gruba ayrılarak uzmanlaşmaları daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır.

Öğretmen kaynakları dikkate alındığında Sınıf Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin 1. grupta, İlköğretim Matematik, İlköğretim Fen, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi mezunlarının ise 2. grupta görevlendirilerek döngülerin kısa zamanlı olmasının sağlanması ile uygulamada geri dönüşüm verilerinin daha kısa sürede alınması sağlanmış olacaktır. Bu sürenin kısa tutulması, yenileme ve uygulamada karşılaşılan problemlerin çözümünde uzmanların ve yönetimin daha kesin sonuçlu kararlar almasını sağlayacaktır (Çizelge 13).

Çizelge 13. İlköğretimde Kademelerde Değişiklik Önerisi

1. Kademe	1. Grup (1 – 2 – 3. sınıflar) 2. Grup (4 – 5. sınıflar)
2. Kademe	(6 – 7 – 8. sınıflar)

1. kademe 1. grupta yer alan bir öğretmen her üç yılda bir, 2. grupta yer alan bir öğretmen ise iki yılda bir aynı sınıfı okutacaklarından hem müfredattan, hem uygulamadaki yeniliklerden uzaklaşmamış olacaklardır. Bu uygulama ile ilköğretim 1.kademede uzmanlaşmış kadrolar yaratılarak daha gerçekçi ve sağlıklı uygulamalar yapılabilecektir. 2.kademedeki branş öğretmenlerinin, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanabilmeleri için bir program dahilinde haftada belirlenecek saat tutarında birbirlerinin derslerinde izleyici olarak katılmaları ve böylece değişik teknik ve yöntemleri algılamaları ayrıca 1.kademe 2.grup öğretmenlerinin de aynı şekilde branş öğretmenlerinin bu uygulamalarına fiilen katılmaları ve rapor olarak bağlı oldukları kurum müdürlüğüne vermeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenlerce 1. ve 2. kademede bir çok derste öğrencilere normal ders anlatımı, ödev, proje ve laboratuar uygulamalarında deneyler hazırlatılarak konuları onların ya birey olarak yada grup olarak anlatmalarına imkan verilmeli ve bu sırada

dersi aktif işleme konusunda ki motivasyonları arttırılarak cesaretlendirilmelidir. Ancak bu uygulamada göz ardı edilmemesi gereken husus örneklem seçimlerinin yakın çevreden uzak çevreye doğru olmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin materyal geliştirme konusunda hizmetiçi eğitime tabi tutularak bireysel becerilerinin arttırılması sağlanmalıdır.

İlçe bazında bir komisyon kurularak öğretmen performans değerlendirme cetveli hazırlama ve uygulama takvimi belirlenerek işlemlere başlanılmalıdır. Öğretmen performans değerlendirmeleri komisyon marifeti ile gerçekleşmeli, öğretmenin burada alacağı puanlamanın, birinci derece kurum amiri yada teftiş kurulunca verilecek yıllık sicil puanlarında yüksek oranda temsil edilmesi sağlanmalıdır. Bu uygulama kurum amirinin objektifliğine gölge düşürmeyeceği yada tartışma açmayacağı gibi teftiş dönemindeki günlük iyileştirme ve tartışılabilir uygulamalarında önüne geçecektir. Bu uygulama, öğretmenlerin davranış modelleri geliştirmede daha gerçekçi olmalarını sağlayacaktır.

Kaynakça

Bandura, A., 1986, Social Foundations Of Thought And Action:A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, N.J.Prentice –Hall

Pajares, M.F., 1992, Teachers Beliefs And Educational Research, Cleaning Up A Messy Construct, Review Of Educational Research, 62 (3), 307-332

Ashton, P. T., 1984, Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education. Journal Of Teacher Education, 35(5), 28-32, 1984.

Wenner, G., 2001, Science And Mathematics Efficacy Beliefs Held By Practicing And Prospective Teachers:A5-Year Perspective, Journal Of Science Education And Technology,10 (2)

Smylie, M.A., 1988, The Enhancement Function Of Staff Development: Organizational And Psychological Antecedents To İndividual Teacher Change, American Educational Research Journal, 25 (1), 1-30

Gibson, S., and Dembo, M.H., 1984, Teacher Efficacy:A Construct Validation, Journal Of Educational Psychology, 76 (4), 569-582

Riggs, I., & Enochs, L., 1990, Towards The Development Of An Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief İnstrument. Science Education, 74, 625-637.

Ross, J. A., 1994, The İmpact Of An İnservice To Promote Cooperative Learning On The Stability Of Teacher Efficacy. Teaching & Teacher Education, 10, 381-394

Saklofske, D. H., Michayluk, C. O. and Randhawa, B. S., 1988, Teacher Efficacy And Teaching Behaviors, Psychological Reports, 63, 407-414

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W. K., 1990, Teachers' Sense Of Efficacy And Their Belief About Managing Students. Teaching & Teacher Education, 6, 137-148

Midgley,C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. S., 1989, Change İn Teacher Efficacy And Student Self- And Task Related Beliefs İn Mathematics During The Transition To Junior High School, Journal Of Educational Pschology, 81(2) 247-258.

Bıkmaz, F., 2002, Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeği. Egitim Bilimleri Ve Uygulama, 1, 2, 197-210

Özkan Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J., 2002, Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Özyeterlik İnançları, ODTÜ Eğitim Fak. OÖFMAE Bölümü (İlköğretim Alanı) Ankara; yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58

Yaman S. ve Öner F., 2006, İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, OMÜ Amasya Eğt. Fak. İlköğretim Bölümü, Mart 2006 Cilt:14 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 339-346

Bıkmaz, F., 2004, Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı" Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 161 Kış

Schunk, D. H., 1985, Self-Efficacy And Classroom Learning. Psychology İn The School, 22, 208-223,

Sparks, G. M., 1988, Teachers' Attitudes Toward Change And Subseguent İmprovements İn Classroom Teaching. Journal Of Educational Psychology, 80,111-117

Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., and Macphee, D., 1995, Fostering Personel Teaching Efficacy Through Staff Develpment And Classroom Activities. Journal Of Educational Research, 88(4), 200-209

Tschannen -Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., and Hoy, W. K., 1998, Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. Review Of Educational Research, 68, 202-248

Yaman S. ve Öner F., 2006, İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, OMÜ Amasya Eğt. Fak. İlköğretim Bölümü, Mart 2006 Cilt:14 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 339-346

Özkan Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J., 2002, Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Özyeterlik İnançları, ODTÜ Eğitim Fak. OÖFMAE Bölümü (İlköğretim Alanı) Ankara; yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58

Woolfolk, A. E., and Hoy, W. K., 1990, Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Belief About Control. Journal Of Educational Psychology, 82(1), 81-91

Tuckman,B. W. and Sexton, T. L., 1990, The Relationship Between Self- Beliefs And Self-Regulated Performance. Journal Of Social Behavior And Personality, 5, 465-472

Allinder, R. M., 1995, An Examination Of The Relationship Between Teacher Efficacy And Curriculum Based Measurement And Student Achievement. Remedial & Special Education, 27, 141-152

Özkan Ş., Namoğlu, N., Işık, M.A., Çakır, O. ve Mutlu T., 2007, İlköğretim Birinci Kademe 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle İkinci Kademe Fen Bilgisi Ve Matematik Öğretmenleri Üzerine Özyeterlik Duygusunun Sonuç Beklentileri İle Başarı Yetilerinin Belirlenmesi, s: 65, Usul Matbaası, Bursa

THE DETERMINATION OF SELF EFFICENCY AND RESULT EXPECTATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS, MATHS TEACHERS AND CLASS TEACHERS IN TEACHING SCIENCE AND TECHNOLOGY AND MATHS

Şadan ÖZKAN*
Nuri NAMOĞLU**
M. Ali IŞIK***
Onur ÇAKIR****
Tezcan MUTLU*****

Abstract

The most significant factor that supports the child during the educational period and that helps to develop a sense of self-efficacy in the child is that the realization of an effective and successful educational period depends on the sense of self-efficacy of the teachers, who are responsible for the orientation of the lectures. The aim of this research is to determine the sense of self-efficacy and outcome expectancy of first grade 4th and 5th class teachers along with second grade maths and science teachers serving at 15 elementary schools in the district of İznik in respect with their mission places, appointment branches, graduation grades and service times connected with sex, marital status, number of children, following of press and publications by means of computer and other interactive multimedia applications, and their ability to achieve success with their own sex and kinds with success ability, for which purpose the "Science Teaching Efficiacy Belief Instrument" directed towards science and maths teachers and developed by RIGGHS and ENOCHS as well as a survey using a screening method have been applied to these teachers. According to the above mentioned inventory and the simple percentage calculations of the answers they gave in the survey, it has been observed that the participating teachers refuse to the take responsibility if their students are unsuccessful, that they tend to emphasize the family and environmental effect on a student's failure and that they develop this issue as a means of defense, that they face problems in following new studies related to education and in developing themselves, that they tend to argue the idea that the existing educational system and their knowledge is sufficient, although they do not duly pursue the developments and innovations carried out in the field of education, that the put forward the deficiencies in the physical and social infrastructure of the institution, in which they are performing their office, as excuse for and as problem in fulfilling their duty, but that not only teachers in charge at schools with such deficiency but also teachers in charge at schools, the equipments and furnishings are in better conditions than the ones in above mentioned institutions, tend to put forward this issue and to develop this issue as a means of defense, that the economical infrastructures create problems in occupational continuity and maximum efficacy, and that from the point of view of the profession of teaching the teachers are in the point of seeking not collective but individual solutions.

Key Words: Science-Maths Education, Personal science teaching efficacy belief, Science teaching outcome expectancy, professional reliancs feeling, professional trust feeling, The reason of abstain from trust of teachers

* İznik Anatolian High School, Dr. Connoisseur Teacher.
** İznik Kılıçaslan Primary School, Headmaster.
*** Assistant Headmaster, Connoisseur Teacher .
**** Education Programmes and Teaching, Student Adviser.
***** Guidance and Psychological Adviser.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA DÖRT YILLIK EĞİTİME GEÇİLMESİ İLE KİMYA BAŞARI DÜZEYİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLERİN İNCELENMESİ

İbrahim Ender MÜLAZIMOĞLU*

Ayşen DEMİR MÜLAZIMOĞLU*

Ahmet BİŞKİN**

Özet

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında dört yıllık eğitime geçilmesi ile kimya başarı düzeylerindeki değişikleri incelemek amacıyla, 3 yıllık (eski sistem) ve 4 yıllık (yeni sistem) sistemle öğrenim gören Lise ikinci sınıf öğrencilerine 2004 ve 2005 Öğrenci Seçme Sınavı soruları yeniden düzenlenip, numaralandırılarak yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğru-yanlış olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, eski sistem ile öğrenim gören grup içerisinde kızlar ve erkekler arasında, yeni sistemle öğrenim gören grup içerisinde kızlar ve erkekler arasında ve hem eski sistemle hem de yeni sistemle öğrenim gören gruplar arasında ayrı ayrı yapılmıştır. Çalışma sonucunda kız ve erkeklerin kimya başarı düzeylerinin karşılaştırılması yanında, eski ve yeni sistemle öğrenim gören grupların da kimya başarı düzeyleri istatistiksel olarak SPSS 15.0 paket program kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, kendilerine yöneltilen sorularda erkek öğrencilerin kimya başarı düzeyleri daha yüksek olmasına rağmen, Eğitim Fakültelerinin Lisans düzeyinde kimya bölümlerinde öğrenim gören kız öğrencilerin fazla olmasının nedenleri yapılan araştırmalara dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci seçme sınavı, başarı düzeyi, cinsiyet faktörü

Giriş

2006 ÖSS sınavına kadar, daha önceki yıllara ait ÖSS sınavlarında sorulan kimya soruları genellikle yorum yapma, problem çözme ve analiz etmeye dayalı zihinsel beceriler gerektirdiğinden (Çepni vd., 2003), öğrencilerin bu becerilere uygun eğitim sürecinden geçmeleri gerekmekte idi. Kimya sorularında bu durum, halen iki bölüm halinde yapılan sınavda ÖSS 1 olarak verilen sorular için geçerlidir. Artık ÖSS 2 olarak verilen sorularda, öğrencilerin yorum kabiliyetinden daha çok bilgi seviyesi ölçülmeye çalışılmaktadır. Fen bilimleri testinde yer alan sorular genellikle yüksek seviyeli sorular olduğundan, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla uygun eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Coşkun vd., 2007). Erkek ve kız öğrencilerin farklı konulara, farklı derecede ilgi duydukları bilinen bir gerçektir. Eğitimin etkili olması ve sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmeleri için; öğretmen, eğitim programlarını hazırlarken bir yandan öğrencilerin ortak özelliklerini göz önünde bulundurur-

* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Meram/Konya

** Polatlı Anadolu Öğretmen Lisesi, Polatlı/Ankara

ken, diğer yandan her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunu unutmamalı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun alternatif etkinlikler sunmalıdır (Bozkurt vd., 2004; Dereli vd., 2005). Eğitim-öğretim sisteminin en önemli parçası olan okullarda eğitimciler, öğrencilerin ilgi, merak ve hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almalıdırlar. Bu alanlarda her öğrencinin diğerinden farklı olduğu mutlaka göz önüne alınmalıdır. Bu farklılıkların en önemlilerinden bir tanesi de cinsiyettir. Eğitmenlerin, kız ve erkek öğrencilere gösterdikleri davranışlar da farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ilkokuldan itibaren erkek öğrencilere daha çok soru sordukları, ödül, eleştiri, yönergelerle daha fazla dönüt verdikleri, kız öğrencilerin dikkatli olma, sosyal ve destekleyici davranışlarını ödüllendirirken, erkek öğrencilerin rekabetçi davranışlarını, problem çözme becerilerini ve başarılarını ödüllendirdikleri Haladyna vd. (1979) tarafından yapılan bir araştırma ile ortaya konulmuş bir gerçektir. 2006 ÖSS sınavı ile birlikte değişen sınav sistemine paralel olarak ortaöğretim ders işleme sisteminde de değişiklikler olmuş olmalıdır. Bunun sonucu olarak ta bugüne kadar eski sistem ile öğrenim görmüş olan öğrenciler ile artık yeni sistem ile öğrenim gören öğrenciler arasında ÖSS sorularına verilen cevaplar açısından temel farklılıklar olduğu düşünülerek yapılan bu çalışma, alınan sonuçlar bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada hem eski ve yeni sistem ile öğrenim gören kız öğrencilerle, yine eski ve yeni sistemle öğrenim gören erkek öğrenciler arasında ve hem de eski ve yeni sistemle öğrenim gören tüm öğrenciler arasında istatistik hesaplara dayanarak bazı tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre eksik görülen alanlar için alternatif çözümler de sunulmaya çalışılmıştır.

Amaç ve Kapsam

2005/2006 Öğretim yılından itibaren liselerin dört yıla çıkarılması ve 2006 ÖSS sınavından itibaren sınavın iki bölüm halinde yapılmaya başlaması ile birlikte hem öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında hem de öğretmenlerin ders işleme ve müfredatı takip alışkanlıklarında temel değişikler olduğu düşünülerek yapılan bu çalışma, eski sistemle öğrenim gören lise 2 öğrencileri ile yeni sistemle öğrenim gören lise 2 öğrencileri arasında kimya başarı düzeylerindeki farklılıkları ve nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Grupların kendi içlerinde ve genel olarak kız ve erkek öğrencilerin kimya başarı düzeylerindeki farklılığı ortaya koymak da çalışmanın amaçları arasındadır. 2006 yılından itibaren değişen ÖSS sınav sistemi ile birlikte öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişimin sınav sorularına yaklaşımlarını nasıl etkilediği sorusuna aranan cevap ta yine çalışmanın diğer bir amacıdır. Ayrıca, 2006 öncesi tek bölüm halinde yapılan ve mevcut ÖSS sınav sisteminin Lise kimya müfredatını öğrenme bilgisini mi yoksa hızlı test çözme becerisini mi ölçtüğü sorusunun cevabı da yine bu çalışma ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini; Ankara ili Polatlı ilçesinden seçilen Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada, ÖSYM Web sitesinden alınıp yeniden numaralandırılarak hazırlanan ÖSS Fen Bilimleri kimya alt grubu testi, Polatlı Anadolu Öğretmen Lisesi ve Polatlı Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören Lise 2. Sınıf öğrencilerine yöneltilmiştir. Nisan 2007 döneminde yapılan çalışma öğrencilerin, kendilerine yöneltilen ÖSS sorularında geçen konuları öğrenmiş olmaları gerektiği düşünülerek yapılmıştır. Bu düşüncenin nedeni, 2004 ve 2005 ÖSS sorularının kimya konuları Lise 1 ve Lise 2 müfredatından oluşmasıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapılan çalışmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre elde edilen veriler, farklı şekillerde değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda kimya başarı düzeyleri ile ilgili yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu değerlendirmeler sırasıy-

la; 1) Eski ve yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde kızların sorulara verdikleri doğru-yanlış cevap sayısı ve başarı düzeyleri, 2) Eski ve yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde erkeklerin sorulara verdikleri doğru-yanlış cevap sayısı ve başarı düzeyleri, 3) Eski ve yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde kız ve erkek başarı düzeylerinin karşılaştırılması, 4) Eski sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde kız ve erkeklerin sorulara verdikleri doğru-yanlış cevap sayısı ve başarı düzeyleri, 5) Yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde kız ve erkeklerin sorulara verdikleri doğru-yanlış cevap sayısı ve başarı düzeyleri, 6) Eski ve yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri içerisinde kız ve erkeklerin toplamının başarı düzeylerinin karşılaştırılması.

Yapılan bütün değerlendirmeler grafikler halinde ve SPSS 15.0 paket programından elde edilen sonuçlar olarak ilgili kısımlarda tablolar halinde verilmiştir. Bu grafik ve tablolar incelendiğinde çıkan sonuçlar oldukça ilginçtir. Öyle ki, hem eski sistemle hem de yeni sistemle öğrenim gören öğrenciler arasındaki kimya başarı düzeylerine bakıldığında erkek öğrencilerin çok büyük farkla daha başarılı oldukları görülmektedir. Ancak eğitim fakültelerinin kimya lisans sınıflarına bakıldığında öğrenci sayısındaki kız erkek dağılımı açısından durum hiçte böyle değildir. Kimya testinde daha başarılı olan erkek öğrenciler, lisans düzeyinde kimya başarısında kızların gerisinde kalmaktadırlar (Coşkun vd, 2007). Tabi burada lisans düzeyinde kimya bölümlerinde kız öğrencilerin çoğunlukta olmasının da etkisi vardır. Ancak burada diğer bir soru daha akla gelmektedir, sınav soruları kimya testinde erkeklerin başarı düzeyi daha yüksek olmasına rağmen neden kızlar eğitim fakülteleri kimya bölümlerinde çoğunluktadırlar. Burada bize göre ve yaptığımız çalışma sonuçlarına göre eleştirilmesi gereken bir ÖSS sınav sistemi vardır. Öyle ki, sınav soruları kimya testinde erkek öğrenciler daha başarılı olmalarına rağmen sınav sonucunda eğitim fakülteleri kimya bölümlerini kazanamamaktadırlar. Buda sadece kimya başarısının sınav kazanmaya, öğrenci kimya bölümüne gitmek istese de, yeterli olmadığını göstermekte, sınav başarısında Matematik ve Türkçe testlerinin Fen bölümlerinde okumak isteyen öğrenciler için en az fen testleri kadar hayati önem taşıdığını göstermektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen diğer bir bulgu ise eski sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencilerinden daha başarılı olmalarıdır. Bize göre buda beklenen bir sonuçtur. Çünkü yapılan ÖSS sınavı test tekniğindeki hız ve çabuk anlama, değerlendirme becerisini ölçmektedir. Bu durum dershane takviyeli öğrenim gören eski sistem Lise 2 öğrencilerinin daha başarılı olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu da sınav sisteminin, daha çok bilgiyi değil de test tekniği becerisini ölçmesi yönünden eleştirilmesi gereken bir yönüdür. Bu durum iki bölümlü yapılan yeni sistem ile birlikte olumlu yönde değişebilecek önemli bir konudur.

Tablo 1'de yeniden düzenlenerek verilen 2004 ve 2005 ÖSS sorularının konulara göre dağılımları (T. C. MEB Tebliğler Dergisi, 1992; Yetkin vd., 2003) ve Tablo 2'de ise bu konularla ilgili soruların çözümlerinde başarı sağlanabilmesi için öğrencilerin kazanmış olmaları gereken bilgi ve beceriler verilmiştir (Oylumlu, 2005; Coşkun vd., 2005). Soruların çözümleri için gereken bilgiler genellikle müfredat takip edildiğinde edinilmiş olması gereken bilgiler iken, çözümler için gereken beceriler sorular ve konulara göre farklılıklar gösterebilmektedir. Öyle ki, kazanılması gereken beceri olarak bazı sorularda bilgi ve kavrama yeterli olurken, bazı sorularda kavrama ve değerlendirme, bazı sorularda ise analiz ve sentez ve hatta uygulama becerisi gerekmektedir. Yani, bir sorunun doğru olarak çözülebilmesi için sadece o konuyu öğrenmek yetme-

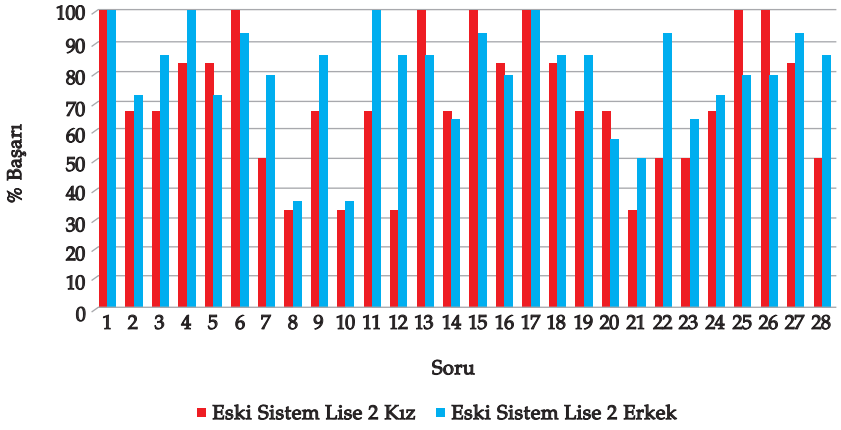
mekte bunun yanında bu bilginin sorunun çözümünde nasıl kullanılacağının da iyi bilinmesi gerekmektedir.

Tablo 1. 2004 ve 2005-ÖSS Kimya Sorularının Lise 1 ve 2 Kimya Programının Konularına Göre Dağılımı

Konu Alanları
Madde ve Özellikleri; Elementler ve Bileşikler; Periyodik cetvel Radyoaktivite; Mol Kavramı; Kimyanın Temel Yasaları Gazlar; Çözeltiler ve çözünürlük; Tepkime çeşitleri

Tablo 2. 2004 ve 2005 ÖSS Kimya Sorularının Çözümünde Başarı Sağlanabilmesi İçin Öğrencilerin Kazanmış Olması Gereken Bilgiler ve Beceriler

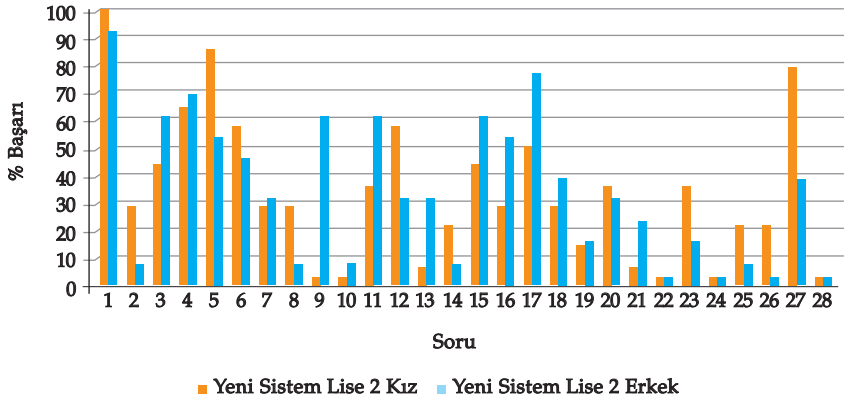
Soruların Çözümü İçin Gerekli Bilgiler	ve Beceriler
Maddelerin fiziksel ve kimyasal değişmeleri, çözünme kavramı, maddenin tanecikli yapısı	Bilgi ve kavrama
Elementler ve bileşikler, atom modeli, atomlarda elektron dağılımı	Kavrama ve değerlendirme
Periyotlar ve gruplar, periyotlar ve özellikleri, gruplar ve özellikleri	Analiz ve sentez
Atom çekirdeğinin yapısı, radyoaktif bozunmalar, bozunma çeşitleri, çekirdek reaksiyonları	Bilgi ve sentez
Mol kavramı, kütlenin korunumu, kimyasal denklemlerin denkleştirilmesi, basit ve kimyasal formüller	Analiz ve sentez
Sabit ve katlı oranlar kanunu, bileşik formülleri	Analiz ve sentez
Maddenin gaz hali, gazın hacminin sıcaklığa bağlılığı, ideal gaz denklemi,	Bilgi, kavrama, analiz ve sentez
Çözünürlük, katı ve sıvıların çözünürlüğü, sudan başka çözücüler, karışımların ayrılması, çözünürlük farkı ile ayırma	Uygulama, analiz ve sentez
Kimyasal tepkimelerin denklemleri, metallerin aktifliği, asit ve bazların genel özellikleri	Bilgi ve kavrama



Şekil 1. Eski sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencilerinin kendi içerisinde kız ve erkek öğrencilerin kimya başarı düzeylerinin karşılaştırılması

Şekil 1 incelendiğinde, kızların 28 sorunun 9'unda daha başarılı, erkeklerin ise 28 sorunun 17'sinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Aynı değerlendirme yeni

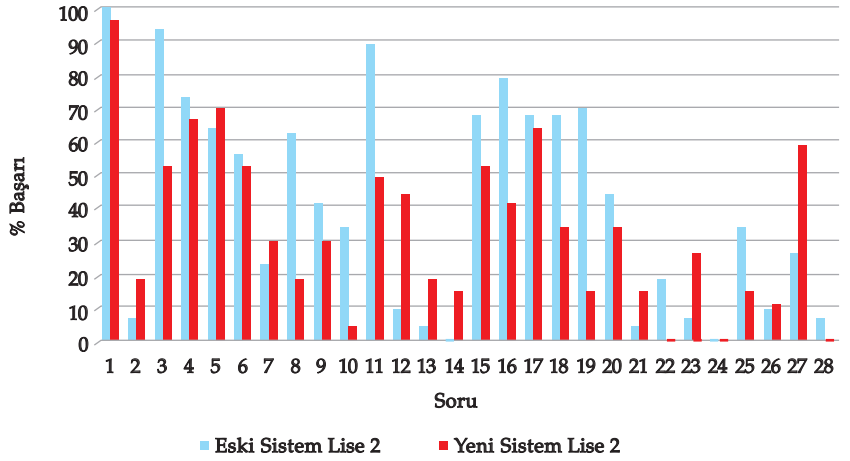
sistem ile öğrenim gören Lise 2 öğrencilerinin kendi içlerinde kız ve erkeklerin kimya başarı düzeylerinin tespiti için yapıldığında (Şekil 2) yine erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir.



Şekil 2 Yeni sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencilerinin kendi içerisinde kız ve erkek öğrencilerin kimya başarı düzeylerinin karşılaştırılması

Şekil 2 incelendiği zaman eski sistemde kız ve erkek öğrenciler arasında ki erkekler lehine olan kimya başarı düzeyi farkının azaldığı hatta nerdeyse dengelendiği görülmektedir. Şekil 2'ye göre, kızlar 28 sorunun 12'sinde daha başarılı iken, erkekler 28 sorunun 13'ünde daha başarılıdırlar.

Kendi içlerinde kimya başarı düzeyleri karşılaştırmaları yapıldıktan sonra eski ve yeni sistemde öğrenim gören toplam öğrenciler arasındaki başarı düzeylerine bakılmıştır. Bu amaçla oluşturulan Şekil 3'teki grafik incelendiğinde yeni sistemle öğrenim gören öğrenciler 28 sorunun 10'unda daha başarılı, eski sistemle öğrenim gören öğrenciler 28 sorunun 17'sinde daha başarılıdırlar. Bu durum beklenen bir sonuçtur ve aynı müfredatta öğrenim görmelerine rağmen eski sistemle öğrenim gören öğrencilerin test çözme becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir.



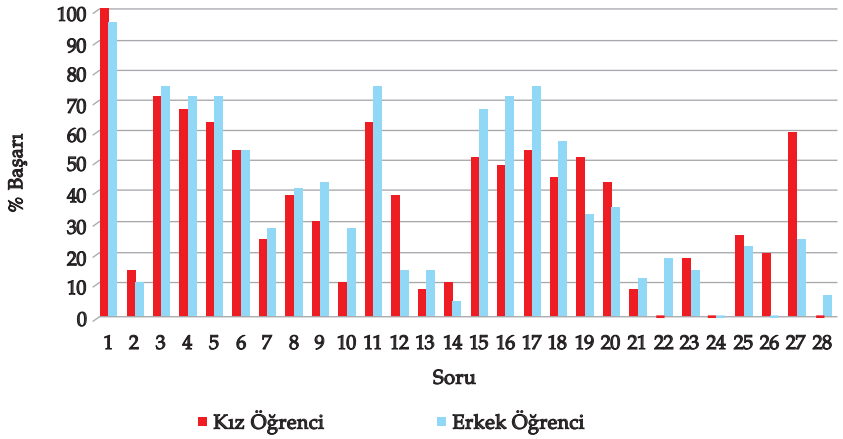
Şekil 3 Eski ve yeni sistemle öğrenim gören öğrencilerin (kız ve erkek) ortalama puanlarının karşılaştırılması

Şekil 1, 2 ve 3'te verilen kimya başarı düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili istatistiksel hesaplamalar SPSS 15.0 paket program kullanılarak tek yönlü bağımsız t testi ile desteklenmeye çalışılmıştır. Tablo 3'te verilen sorular, 0,05 anlamlılık düzeyinde (Tan ve Erdoğan, 2001; Bozkurt ve ark., 2004) eski sistemle öğrenim gören toplam öğrenciler ile yeni sistemle öğrenim gören toplam öğrenciler arasında anlamlı farklılıkların görüldüğü sorulardır. Burada toplam 11 soruda anlamlı farklılıklar görülmüştür ve sonuçlar eski sistemle öğrenim gören Lise 2 öğrencileri lehinedir.

Çalışmada ayrıca eski ve yeni sistemle öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin toplamları arasında da fark olup-olmadığı incelenmiş ve sonuçlar Şekil 4 ve Tablo 4 ile verilmeye çalışılmıştır. Yine bu şekil ve tablodan da kimya başarı düzeylerinin erkeklerde daha iyi olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Öyle ki kendilerine yönlendirilen 28 sorunun 10'unda küçük farklarla kızlar daha başarılı görülürken, 17 soruda erkeklerin daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 3 SPSS 15.0 paket programı ile yapılan istatistiksel hesaplamaların 0,05 anlamlılık düzeyinde tek yönlü bağımsız gruplar t testi sonuçları

Soru No	F	Sig.	t	p	Anlam Farklılığı
2	10,256	0,003	2,735	0,009	0,37037
			2,598	0,014	
3	95,608	0,000	3,311	0,002	0,42593
			3,781	0,001	
8	7,657	0,008	3,176	0,003	0,42593
			3,028	0,005	
10	50,905	0,000	2,866	0,006	0,29630
			2,465	0,023	
11	38,992	0,000	3,008	0,004	0,40741
			3,282	0,002	
12	35,215	0,000	-2,472	0,017	-0,33333
			-2,694	0,010	
14	17,534	0,000	-1,730	0,091	-0,14815
			-2,126	0,043	
16	7,382	0,009	2,572	0,014	0,37037
			2,656	0,011	
18	,000	1,000	2,272	0,028	0,33333
			2,267	0,029	
19	4,285	0,044	4,670	0,000	0,57407
			4,448	0,000	
27	3,302	0,076	-2,132	0,039	-0,31481
			-2,168	0,036	



Şekil 4 Eski ve yeni sistemle öğrenim gören öğrencilerin toplamlarında kız ve erkek öğrencilerin kimya başarı düzeylerinin karşılaştırılması

Tablo 4 SPSS 15.0 paket programı ile yapılan istatistiksel hesaplamaların 0,05 anlamlılık düzeyinde tek yönlü bağımsız t testi sonuçları

Soru No	F	Sig.	t	p	Anlam Farklılığı
2	41,245	0,000	-3,515	0,001	-0,44643
			-3,633	0,001	
26	38,905	0,000	-2,298	0,026	-0,20833
			-2,460	0,022	
27	1,552	0,220	-2,365	0,023	-0,33929
			-2,376	0,022	

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin kavradıkları nitelikleri ilk kez karşılaştıkları bir problemi çözmede kullanma zorunlulukları olduğu için önceki bilgi birikimini yeni duruma uygulayarak yorumlamaları gerekmektedir. Kimya için bakıldığında, bu tür soruları öğrencilerin doğru olarak cevaplandırabilmesi her şeyden önce teorik bilgiyi pratikte uygulayabilecek düzeyde kullanabilmeleriyle mümkündür.

Konuların daha çok bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde işlenmesi öğrencilerde zihinsel düşünme becerilerini artıracaktır. Bu da derslerin deneysel kısımlarının laboratuvar ortamlarında işlenmesi, konular içerisinde yer alan deneylerin yapılması ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilimsel yöntemin özelliklerini kavrayabilmesi ile mümkündür. Böylece, ezbercilikten çok bilimsel ve eleştirici düşünceyi yoklayan bu tür sorularda doğru cevap sayısı artacaktır.

Ankara ili Polatlı ilçesi Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinde kız ve erkek öğrencilere herhangi bir değişiklik yapılmaksızın uygulan bu testler sonucunda öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların geneline bakıldığında, yorumlama gerektirmeyen sorularda genelde başarılı oldukları görülmüştür. Yorum ve bilgi gerektiren sorularda ise başarı oranları düşüktür. Öğrenciler, konuyu anlamak yerine ezberledikleri birkaç formül ile sorunun çözümüne ulaşmak istemektedirler. Burada

yapılması gereken, konunun doğru bir şekilde kavratılmasıdır. Liselerdeki öğretmenlerin bu konuda dikkatli davranmaları gerekmektedir. Formüle dayalı sorulardan ziyade öğrencinin yorum yapmasını hedefleyen farklı tipteki sorulara yer verilmelidir.

Öğrencilerin ezberlemek zorunda kaldıkları bazı konuların (asit-baz reaksiyonları, kimyasal tepkimeler, gaz hacminin sıcaklığa bağlılığı, gazların difüzyonu, sıcaklığın reaksiyon hızına etkisi, metallerin aktifliği, kütlenin korunumu, çözünme kavramı, stokiyometri, ısı ve sıcaklık vb.) laboratuar şartlarında yapılması, hem öğrencinin dikkatini çekecek hem de daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler deney esnasında muhakeme gücünü de artırmış olacaklardır. Laboratuar yöntemi kullanılarak soyut olan birçok kimya kavramını öğrencilere daha kolay bir şekilde kavratmak mümkün olacak ve kavramsal değişim sağlanabilecektir (Mülazımoğlu vd., 2007).

Liselerde öğretmenler bilgi, kavrama ve uygulamaya yönelik düşük seviyeli sorularla birlikte analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik yüksek seviyeli sorularla da ölçme ve değerlendirme yapmalıdırlar.

Fen müfredatları öğrencilerin gelişim seviyeleriyle bağdaştırılarak öğretilmeli ve ölçme-değerlendirmede buna bağlı olarak yapılmalıdır (Anton, 1982).

Eğitim fakülteleri ile ortaöğretim kurumları arasında müfredatın uyumluluğu sağlanmalıdır.

ÖSS sınavı ile ders programları arasında tutarlılık olmalıdır. Sınav sistemleri eğitim programlarına uygulanmalıdır.

Kaynakça

Anton E. L., (1982), Formal Reasoning Achievement, and Intelligence: An lssue of importance, *Science Education*, 66, 77-83

Bozkurt E., Yılmaz M., Cerit N., ve Doğan O., (2004), Cinsiyet Faktörünün Fizik Konularını Anlama Düzeyine Etkisi, *6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul

Coşkun A., Mülazımoğlu İ. E. ve Demir Mülazımoğlu A., (2007), (baskıda), **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24**

Coşkun A. ve Yılmaz E., (2005), 2003 ÖSS Kimya Sorularının Madde Güçlüğü ve Kavram Yanılgısı Yönünden Değerlendirilmesi, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 411-421**

Çepni S., Özsev T. ve Gökder M., (2003), Bilişsel Gelişim ve Formal_Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi, **Milli Eğitim Dergisi, Sayı 157, 1-9**

Dereli Ö. ve Türkan E., (2005), Genel Fizik Konularında Cinsiyet Faktörüne Göre Başarı Düzeylerinin İncelenmesi, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 167-174**

Erkan Z., Gürçay S. ve Çam S., (2002), Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana Baba tutumları ve Cinsiyetlerine ilişkin Bir Çalışma, **XI.Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi,** KKTC

Haladyna T. ve Thomas G., (1979), The Attitudes of Elementary School Children Toword School and Subject Matters, *Journal of Experimental Education,* 48(1), 18-23

Mülazımoğlu İ. E. ve Yılmaz E., (2007), Ortaöğretim Kurumlarında Dört Yıllık Eğitime Geçilmesi ile ÖSS Sınav Sistemine Bakış Açısındaki Değişikliklerin İncelenmesi, *1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, İstanbul

Oylumlu F., (2005), **ÖSS Kimya Konu Anlatımlı, Birey Eğitim Kurumları**, İstanbul

Özçelik D. A., (1998), Ölçme ve Değerlendirme, *ÖSYM Yayınları*, 203, Ankara

T. C. MEB Tebliğler Dergisi, (1992), Sayı, 2455 ve 2470, Ankara

Tan Ş. ve Erdoğan A., (2001), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, *Anı Yayıncılık,* Ankara

Yetkin C., Gülbay İ. ve Çetin S., (2003), **Lise 1 Kimya**, *Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul

THE RESEARCH OF THE CHEMISTRY SUCCESS LEVEL IN HIGH SCHOOL WITH THE TRANSITION FROM 3-YEARS TO 4-YEARS SYSTEM

İbrahim Ender MÜLAZIMOĞLU*

Ayşen DEMİR MÜLAZIMOĞLU*

Ahmet BİŞKİN**

Abstract

In this study, we try to examine the chemistry success level of the high school students at 10th grade with the transition from 3-years (old system) to 4-years (new system) system. Fort his purpose, 28 chemistry questions from 2004 and 2005 Student Selection Examination were used. The questions were evaluated as true or false. The evaluation was done among the male and female students who are studying with old system, among the male and female students who are studying with new system and among the old system and new system students. From the survey not only the chemistry success of male and female students but also the chemistry success of old system and new system students were evaluated using SPSS 15.0 package program. Although the success of male students were higher than the female ones at the high school level, the success of female students were higher than the male ones at the B.Sc. level. Some explanation were tried to be given fort this result.

Key Words: Student selection examination, success level, sexes factor.

* Selçuk University, Education Faculty, Subdepartment of Chemistry Education, 42099,Meram/Konya/TURKEY

** Polatlı Anadolu Teaching High School, 06900,Polatlı/Ankara/TURKEY

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK BAŞARILARIYLA DUYGUSAL ZEKALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ*

Ayfer KOCABAŞ**

Özet

Zekayı tanımlamaya ve ölçmeye çalışan psikologlar, başarı ölçütleri arasında klasik olarak kabul edilen entelektüel zekanın (IQ) yanında, duygusal zekanın (EQ) da yer alması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu çalışma ile de hedeflenen Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği uygulanarak Müzik-I dersinden almış oldukları başarı puanları arasındaki bazı değişkenler açısından ilişkiye bakılmıştır. Mumcuoğlu (2002)tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-On EQ-i' Türkçe formu alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları 0,48 ile 0,84 arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarıları ile duygusal zekaları arasında bütünüyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanı sıra daha önceden müzik eğitimi alıp almama ve çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Örgün ve ikinci öğretim programlarında okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekaları kişiler arası alt ölçek boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, başarı, müzik başarısı, öğretmen eğitimi

Giriş

Eğitimde öğrencilerin yeterlilikleri uzun yıllar dil ve matematik becerileri ile akademik alandaki başarı ve başarısızlıklarına göre değerlendirilmiş, bunun yanında öğrencilerin müzikal becerileri, iletişim becerileri, sosyal becerileri, görsel alandaki becerileri, hareket becerileri, kendini en iyi ifade edebilme becerileri geri plana atılmıştır. Seksenli yıllara gelindiğinde okul başarısının mezun olduktan sonra genellikle okul dışında ya da iş hayatında başarıyı getirmediği görülmüş, bireyin sadece dil ve matematik becerisi ile akademik alandaki başarılarıyla değil, diğer alandaki becerileri ve ilgileriyle de değerlendirilmesinin önemi popülerlik kazanmış ve çok boyutlu zekâ modelleri ortaya atılmıştır. Howard Gardner 1983'te yayımladığı *Zihnin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Teorisi* adlı kitabı ile eğitimde ve insana bakışta yeni bir yaklaşım ortaya atmıştır.

* Arş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
** Prof. Dr. , Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Gardner (1999:63), *"çoklu zekâ kuramı"* ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri *"zekâ alanları"* olarak adlandırmış, her insanın sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası-sosyal zekâ, kişisel-özedönük zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz zekâya –ve belki çok daha fazlasına- sahip olduğunu söylemiştir (Selçioğlu, 2005:33-37).

Yaşamdaki başarı ve mutluluğun sadece okulda en yüksek notları almakla sağlanamadığı gerçeğini gören uzmanlar giderek zekanın "sosyal alandaki yetenekler" ve son olarak da "duygusal alandaki yetenekleri de kapsaması gerektiğini kabul etmişlerdir. Böylelikle 1990' larda "duygusal zeka" kavramı gündemimize girmiştir (Yeşilyaprak ve Durmuş, 2006:16). Yavuz (2002:15) çoklu zeka teorisi içinde yer alan kişisel ve sosyal zekaların ikisine birden bilim adamlarının duygusal zeka adını verdiklerini ve duygusal zekayı; duygularını kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu yaşam sürebilmesi için kazanılması gereken bütün yeteneklerin toplamı olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Duygusal zeka (EQ) kavramı ilk olarak 1990' da Salovey ve Mayer tarafından kullanılmış ve duygusal zekayı kişinin kendisinin ve diğer insanların his ve duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla kullanılması için bir yetenek olarak tanımlanmıştır (Shapiro, 1998). Ancak psikoloji alanında doktora yapmış olan gazeteci yazar Goleman' ın 1995 yılında yayımladığı "Duygusal Zeka Neden IQ' dan daha önemlidir?" kitabı ile kavram popülerlik kazanmıştır. Goleman (1998:10) duygusal zekayı, özdenetim, azim, sebat, kendini harekete geçirebilme ve duygularının gücünü ve hızını algılayabilme yeteneği olarak kabul etmiştir. Shapiro (1998:6), yüksek EQ' nun IQ kadar önemli olduğunu, tüm araştırmalarda duygusal zeka becerilerine sahip çocukların daha mutlu, kendinden daha emin ve okulda daha başarılı olduklarını, bu becerilerin; çocukların sorumlu, ilgili ve üretken yetişkinler olmalarını sağlayan temel özelliklerden olduğunu belirtmektedir.

Goleman (1998:61), Gardner'ın kişisel zeka yetenekleri kavramını da duygusal zeka tanımının içine alarak Salovey'in bu yetenekleri beş ana başlık altında topladığını belirtmiştir. Bunlar:

1.Özbilinç (kendini tanıma): Bir duyguyu oluşurken fark edebilme yeteneği,

2. Duyguları idare edebilmek: Duyguları uygun biçimde idare yeteneği,

3.Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim alabilme ve yaratıcılık yeteneği,

4.Başkalarının duyularını anlamak: Empati yeteneği,

5.İlişkileri yürütebilmek: Sosyal yeterlilik yeteneği

Bar-On (1997) ise duygusal zeka ile ilgili ilk ölçüm aracını geliştiren ve duygusal zekayı "duygu katsayısı" terimi ile ifade eden ilk uzmandır. Bar-On duygusal zekayı tanımlarken karmaşık bir model öne sürmüştür. O'na göre duygusal zeka, çevresel talep ve baskılarla başa çıkmak için başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve becerilerdir. Bar-On' un geliştirmiş olduğu Duygusal Zeka Ölçeğinin on beş duygusal zeka boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Kişilerarası, Kişiye özgü, Stres Yönetimi / Denetimi, Uyumluluk ve Genel Mizaç ölçeğin beş ana boyutunu oluşturmaktadır. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin alt boyutları ise şöyledir:

1.Kişiye özgü: Duygularını tanıma / belirleme ve anlama becerilerini değerlendirmeye ilişkin; Duygusal Öz Farkındalık, Girişkenlik, Öz Saygı, Öz-Gerçekleştirim ve Bağımsızlık.

2.Kişilerarası: Bireyin değerlerine yönelik duygularına ilişkin; Empati, Sosyal Sorumluluk ve Kişilerarası İlişkiler.

3.Uyumluluk: yaşamlarındaki sorunlarla ve değişimlerle başa çıkma becerilerine ilişkin; Değerlendirmesi, Esneklik ve Problem Çözme.

4.Stres Denetimi: duygusal tepkilerini kontrol etme becerilerine ilişkin; Stres Tolerasyonu ve Dürtü Kontrolü.

5.Genel Mizaç: İyimserlik ve Mutluluk (Mumcuoğlu, 2002).

Duygusal zeka zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamadır. En basit tanımı ile duygusal zeka duyguların akıllıca kullanılmasıdır (Weisinger, 1998). Müzik ise duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerin belli bir amaç ve yöntemle belli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür (Uçan, 1997:11). Müzik eğitiminin son yıllarda yapılan araştırmalarda duygusal beceriler, akademik başarı, IQ, problem çözme becerileri, dil becerileri, hatırda tutma, matematiksel problem çözme becerileri, görsel soyut düşünme üzerinde pek çok olumlu etkisinin olduğu ve başarıyı arttırdığı, çalışmalarla ortaya konmuştur. Diğer sanat alanlarında olduğu gibi müziksel eserleri yazmak, yaratmak, yorumlamak ve değerlendirmek için de bireylerde duygusal zeka becerileri gereklidir. Müzik kendini, olayları, nesneleri, olguları anlatmak kadar başkalarını da anlamayı gerektirir. Aynı zamanda duyguların ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde bir araç, amaç ve yöntem olabilir (Kocabaş,2004:53-57). Bu nedenle bu araştırmada müziksel akademik başarı ve duygusal zeka arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekaları arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Problem cümlesi aşağıdaki alt problemlerle daha ayrıntılı olarak ifade edilmektedir.

1. Öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka düzeyleri ve alt boyut düzeyleri ile Müzik-I dersi başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile duygusal zeka alt boyut düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile duygusal zeka alt boyut düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile duygusal zeka alt boyut düzeyleri arasında daha önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile duygusal zeka alt boyut düzeyleri arasında çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 2006-2007 öğrenim yılı güz yarıyılında öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği ikinci sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duygusal zeka ve Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın yöntemi durum saptamaya yönelik betimsel bir yöntem olan tarama modelinin genel tarama modelidir. Karasar (2000:77)' ın da belirttiği gibi tarama modelleri varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir.

Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, daha önce müzik eğitimi alıp alma durumu ve bir çalgı çalıp çalmama gibi demografik bilgileri elde edilmiştir.

2.Müzik I Dersi Başarı Düzeyi

Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıf öğretmen adaylarının 2006-2007 öğretim yılı güz dönemi Müzik-I dersinde bona, çalgı,solfej, şarkı sözlerinden almış oldukları ara sınav notunun %40'ı; dönem sonu çalgı çalma düzeylerinden almış oldukları notun % 60' ı bağıl sisteme göre değerlendirilerek, müzik başarı düzeyleri elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri minimum 1 maksimum 7 aralığındadır. Öğretmen adaylarının yarı yıl başarı durumları şu şekilde derecelendirilmiştir. AA =7; BA=6; BB=5; CB=4; CC=3; CD,DD=2 ve FD,FF=1 puandır.

3.Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka boyutlarını ölçmek için Mumcuoğlu (2002)'nun dil eşdeğerliğini yapmış olduğu " Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Bar-On EQ-i), Dr. Reuven Bar-On' un 1997 yılında geliştirdiği duygusal zeka boyutlarını ölçen 133 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir.

Bu araştırmada öğretmen adayları duygusal zeka ölçeği toplamından en az 308, en fazla 556 puan almaktadırlar. Alt ölçeklerden kişiler arası boyutta en az 71, en fazla 118; kişiye özgü boyutta en az 98, en fazla 187; stres denetimi boyutunda en az 38, en fazla 84; uyumluluk boyutunda en az 60, en fazla 125 ve genel mizaç boyutunda en az 44, en fazla 84 puan almaktadırlar. Bar-On Duygusal Zeka ölçeğinin Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak oldukça yüksek ve güvenilir düzeyde bulunmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ve korelasyon analizi ile çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları *amaçlı örnekleme* yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır. Burada ortalama olarak istenen özellikleri taşıyanların seçilmesi bir yoldur (Balcı, 2001:102). Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıf öğretmen adaylarından 282 kişi oluşturmaktadır. Ancak katılımcı verilerine Bar-On EQ' nun gereği olarak "tutarsızlık indeksi" işlemi uygulanmış, bunun sonucunda 44 katılımcının verileri geçersiz sayılarak araştırmanın değerlendirilmesi 238 katılımcı yanıtları ile yapılmıştır. Örneklemin araştırma kapsamındaki özellikleri aşağıda Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1
Örneklemin Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**	**Program**	**f**	**%**
Kız	144	60	Örgün	118	50
Erkek	94	40	İkinci Öğrenim	120	50
Toplam	238	100	Toplam	238	100
Daha Önceden Çalgı Kullanma	**f**	**%**	**Daha önce müzik eğitimi alma**	**f**	**%**
Evet	176	74	Evet	162	68
Hayır	62	26	Hayır	76	32
Toplam	238	100	Toplam	238	100

Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle aşağıdaki bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır.

Tablo 2
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Müzik Başarı Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları

ÖLÇEK		n	$\bar{X}$	Ss
Müzik Başarı Düzeyi		238	4.61	2.00
Duygusal Zeka Ölçeği Toplam		238	443.45	44.50
Duygusal Zeka Alt Ölçekler	**Kişiler arası**	238	96.86	8.88
	Kişiye özgü	238	151.18	16.85
	Stres denetimi	238	62.07	9.17
	Uyumluluk	238	93.42	11.51
	Genel Mizaç	238	66.37	8.03

Tablo 2' de Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve müzik başarı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiştir Bu çalışmada öğretmen adaylarının müzik başarı aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=4.61 ile ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ise $\overline{X}$=443.45 ile yine ortalamanın üzerindedir. Alt ölçeklerden kişiler arası boyutta $\overline{X}$=96.86 , kişiye özgü boyutta $\overline{X}$=151.18, stres denetimi boyutunda $\overline{X}$=62.07, uyumluluk boyutunda $\overline{X}$=93.42 ve genel mizaç boyutunda $\overline{X}$=66.37 ile öğretmen adayları alt boyut ortalamalarının üzerinde bir düzeydedirler. Bu durumda öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin iyi durumda olduğu söylenebilir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Müzik-I Dersi Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Tablosu

		TOPEQ	MÜZBAŞ	KIŞARASı	KIŞÖZGÜ	STRES	UYUMLU	GMIZAC
TOPEQ	r	1	.121	.804**	.920**	.777**	.909**	.886**
	p	.	.063	.000	.000	.000	.000	.000
	N		238	238	238	238	238	238
MÜZBAŞ	r		1	.174**	.126	-.014	.102	.145**
	p		.	.007	.052	.831	.117	.026
	N			238	238	238	238	238
KIŞARASı	r			1	.695**	.495**	.638**	.723**
	p			.	.000	.000	.000	.000
	N				238	238	238	238
KIŞÖZGÜ	r				1	.578**	.783**	.820**
	p				.	.000	.000	.000
	N					238	238	238
STRES	r					1	.712**	.595**
	p					.	.000	.000
	N						238	238
UYUMLU	r						1	.755**
	p						.	.000
	N							238
GMIZAC	r							1
	p							.

** p< 0.01
* p< 0.05

Tablo 3' te sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile Müzik-I dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişki yer almaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile Müzik-I dersi başa-

rı düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Büyüköztürk(2002)' ün de belirttiği gibi ilişki için korelasyon katsayısının 0.30 ve üzerinde olması gerekir. Ancak bu çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile toplam duygusal zeka düzeylerindeki ilişki (r_{xy} =0, 12), öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarıları düzeyleri ile kişiler arası alt ölçek düzeyi arasındaki ilişki (r_{xy} =0,17), Müzik-I dersi başarıları düzeyleri ile kişiye özgü alt ölçek düzeyi arasındaki ilişki (r_{xy} =0,12), Müzik-I dersi başarıları düzeyleri ile stres denetimi alt ölçek düzeyi arasındaki ilişki (r_{xy} =-0,01), Müzik-I dersi başarıları düzeyleri ile uyumluluk alt ölçek düzeyi arasındaki ilişki (r_{xy} =0,10), öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarıları düzeyleri ile genel mizaç alt ölçeği düzeyi arasındaki ilişki (r_{xy} =0,14) olarak oldukça düşük düzeydedir. Duygusal zekanın gelişimi çok boyutlu olup, gelişmesi süreç gerektirmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının müziksel giriş davranış düzeylerindeki heterojen yapı ve programdaki çeşitlilikten dolayı duygusal zekalarının farklı değişkenlerin etkisi altında olduğu düşünülebilir.

2.Araştırmanın ikinci alt problemi "öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ve duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Toplam Duygusal Zeka Puanları ve Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasında Cinsiyete İlişkin T-Testi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlam denetimi
Toplam Duygusal Zeka	bayan	144	448.70	41.11	236	2.274	.024	fark anlamlı.
	erkek	94	435.40	48.36				
Kişiler arası	bayan	144	98.50	7.74	236	3.601	.000	fark anlamlı.
	erkek	94	94.36	9.91				
Kişiye özgü	bayan	144	152.97	15.29	236	2.034	.043	fark anlamlı.
	erkek	94	148.45	18.75				
Stres Denetimi	bayan	144	61.89	9.08	236	-.365	.716	fark anlamsız.
	erkek	94	62.34	9.34				
Uyumluluk	bayan	144	94.80	11.23	236	2.319	.021	fark anlamlı.
	erkek	94	91.29	11.65				
Genel Mizaç	bayan	144	67.22	7.28	236	2.029	.044	fark anlamlı.
	erkek	94	65.07	8.95				

P<0.05

Tablo 4'te öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ve duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık için t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4 değerlendirildiğinde toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçeği, kişiye özgü alt ölçeği, uyumluluk alt ölçeği ve genel mizaç alt ölçeklerinde cinsiyete göre bayan ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık gözlenmekte ve bu farklılığın bayanlar lehine olduğu görülmektedir. Yalnızca stres denetimi alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları, bayan öğrenci-

lerin ortalamalarından yüksek olmakla birlikte anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre genel olarak öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve bayanların duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek bulunduğu söylenebilir.

3.Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ve duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Toplam Duygusal Zeka Puanları ve Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasında Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin T-Testi

	Program	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlam denetimi
Toplam Duygusal Zeka	Örgün	118	447.29	45.24	236	1.323	.187	fark anlamsız.
	İkinci Öğretim	120	439.67	43.62				
Kişiler arası	Örgün	118	98.07	7.88	236	2.100	.037	fark anlamlı.
	İkinci Öğretim	120	95.67	9.65				
Kişiye özgü	Örgün	118	152.65	16.18	236	1.331	.185	fark anlamsız.
	İkinci Öğretim	120	149.75	17.43				
Stres Denetimi	Örgün	118	62.63	9.32	236	.941	.348	fark anlamsız.
	İkinci Öğretim	120	61.51	9.01				
Uyumluluk	Örgün	118	93.71	12.57	236	.387	.699	fark anlamsız.
	İkinci Öğretim	120	93.13	10.39				
Genel Mizaç	Örgün	118	67.06	8.18	236	1.323	.187	fark anlamsız.
	İkinci Öğretim	120	65.69	7.86				

P<0.05

Tablo 5' te örgün ve ikinci öğretim programlarında okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçeği, kişiye özgü alt ölçeği, stres denetimi alt ölçeği, uyumluluk alt ölçeği ve genel mizaç alt ölçeklerinde programa göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Anlamlı farklılık sadece kişiler arası alt ölçek boyutunda saptanabilmiştir ve bu farklılık $\bar{X}$=98.07ortalama ile örgün öğrencilerin lehinedir. Örgün öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerin programdan kaynaklanan nedenlerden dolayı kişiler arası alt ölçek boyutunda ortalamalarında farklılığın olduğu düşünülmektedir. İkinci öğretim öğrencilerin pek çoğunun bir işte çalışmak ya da sadece derslere gelip gitmek ve ders dışı faaliyetlerde birbirlerinden kopuk olması gibi nedenler-

le bu boyutta ortalamalarının örgün öğretim öğrencilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

4.Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ve duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında daha önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Toplam Duygusal Zeka Puanları ve Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasında Daha Önce Müzik Eğitimi Alıp Almama Durumuna İlişkin T-Testi

Müzik eğitimi		n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlam denetimi
Toplam Duygusal Zeka	Evet	162	443.35	42.43	235	.010	.992	fark anlamsız.
	Hayır	75	443.29	49.13				
Kişiler arası	Evet	162	97.22	8.38	235	.962	.337	fark anlamsız.
	Hayır	75	96.02	9.92				
Kişiye özgü	Evet	162	151.41	8.38	235	.373	.710	fark anlamsız.
	Hayır	75	150.53	9.92				
Stres Denetimi	Evet	162	61.40	8.91	235	-1.615	.108	fark anlamsız.
	Hayır	75	63.46	9.65				
Uyumluluk	Evet	162	93.19	11.23	235	-.419	.676	fark anlamsız.
	Hayır	75	93.86	12.21				
Genel Mizaç	Evet	162	66.72	7.59	235	1.059	.291	fark anlamsız.
	Hayır	75	65.53	8.93				

P<0.05

Daha önce müzik eğitimi almış ya da almamış sınıf öğretmeni adaylarının toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçek, kişiye özgü alt ölçek, stres denetimi alt ölçek, uyumluluk alt ölçek ve genel mizaç alt ölçek boyutları puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırıldığı Tablo 6' da daha önce müzik eğitimi alıp almama durumunun bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Bu durumun ilköğretimde ve orta öğretimde alınan müzik derslerinin gerek duyuşsal, gerek bilişsel ve gerekse psikomotor yönden amacına ulaşmadığı ve öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğine neden olmadığından, müzik eğitiminde yaşanan kopukluklardan kaynaklandığı ve yüksek öğretime yansıdığı düşünülmektedir.

5.Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ve duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Toplam Duygusal Zeka Puanları Ve Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasında Daha Önceden Çalgı Çalıp Çalmama Durumuna İlişkin T-Testi

	Çalgı Çalma	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlam denetimi
Toplam Duygusal Zeka	Hayır	62	444.25	50.90	236	.165	.869	fark anlamsız.
	Evet	176	443.17	42.17				
Kişiler arası	Hayır	62	96.74	9.85	236	-.127	.899	fark anlamsız.
	Evet	176	96.90	8.54				
Kişiye özgü	Hayır	62	149.91	18.72	236	-.689	.491	fark anlamsız.
	Evet	176	151.63	16.17				
Stres Denetimi	Hayır	62	63.61	9.45	236	1.543	.124	fark anlamsız.
	Evet	176	61.52	9.03				
Uyumluluk	Hayır	62	93.96	12.84	236	.435	.664	fark anlamsız.
	Evet	176	93.22	11.03				
Genel Mizaç	Hayır	62	66.20	8.86	236	-.187	.852	fark anlamsız.
	Evet	176	66.43	7.75				

P<0.05

Sınıf öğretmeni adaylarının daha önceden bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçek, kişiye özgü alt ölçek, stres denetimi alt ölçek, uyumluluk alt ölçek ve genel mizaç alt ölçek boyutları puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırıldığı Tablo 7' de daha önceden bir çalgı çalıp çalmama durumunun bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Çalgı kullanımın büyük oranda sadece dersle sınırlı kalmasının ve öğretmen adaylarında çalgı kullanımının ders dışı yaşantılarda da kullanılmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğretmen adaylarının Müzik-I dersi başarı düzeyleri ve toplam duygusal zeka düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Duygusal zeka alt ölçek boyutlarında ise kişiler arası boyutta, kişiye özgü boyutta, stres denetimi boyutunda, uyumluluk boyutunda ve genel mizaç boyutunda öğretmen adayları alt boyut ortalamalarının üzerinde bir düzeydedirler.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik başarı düzeyleri arasındaki ilişki için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik başarı düzeyleri arasındaki ilişki ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında anlamlı değildir.

3. Öğretmen adaylarının duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçeği, kişiye özgü alt ölçeği, uyumluluk alt ölçeği ve genel mizaç alt ölçeklerinde cinsiyete göre bayan ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık gözlenmekte olup bu farklılık bayan öğretmen adayları lehinedir.

4. Örgün ve ikinci öğretim programlarında okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zeka kişiler arası alt ölçek boyutunda anlamlı farklılık saptanmış ve bu farklılığın örgün öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

5. Daha önce müzik eğitimi almış ya da almamış sınıf öğretmeni adaylarının toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçek, kişiye özgü alt ölçek, stres denetimi alt ölçek, uyumluluk alt ölçek ve genel mizaç alt ölçek boyutlarında daha önceden müzik eğitimi alan ve almayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

6. Sınıf öğretmeni adaylarının bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre toplam duygusal zeka puanı, duygusal zeka ölçeği kişiler arası alt ölçek, kişiye özgü alt ölçek, stres denetimi alt ölçek, uyumluluk alt ölçek ve genel mizaç alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma

Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının güz döneminde almış oldukları Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulması amaçlanan bu çalışmanın sonuçları şu ana kadar yapılmış bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmanın birinci alt probleminde tartışılan sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik başarı düzeyleri arasındaki ilişki duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarında anlamlı değildir. Bu durum araştırmanın dördüncü alt problemi ile de paralellik göstermekte ve buna öğretmen adaylarının lisans öncesi eğitimlerinde almış oldukları müzik derslerinin gerek duyuşsal, gerek bilişsel, gerekse psikomotor yönden amacına ulaşmadığı ve öğretmen adaylarında üst düzey davranış değişikliğine neden olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca ilişkin bir başka düşünce de akademik başarı ile duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişkinin çok düşük düzeyde olabileceğidir. Çünkü Wells ve arkadaşları (2000) tarafından üniversite öğrencilerine yapılan bir başka çalışmada üniversite notları ile duygusal zekaları arasında ilişki bulunmaya çalışılmış ancak bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde ise öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanı, ve alt ölçek puanları arasında cinsiyete göre bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum Petrides ve Furnham (2000), Sutarso (1996), ve Tekin Bender (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları ile yine paralellik göstermektedir. Araştırmanın dört ve beşinci alt problemlerinde ise daha önce müzik eğitimi alıp almama ve daha önce bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanı ve alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tartışılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum Kocabaş ve Selçioğlu (2006) tarafından yapılan ve bulgularına göre ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin anlamlı düzeyde gerçekleşmediği sonucu ile de tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

1.Müziksel beceri bir süreç gerektirdiğinden anlamlı müzik eğitimine gelişimin ilk dönemlerinden itibaren önem verilmelidir.

2.Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve akademik başarı arasında daha derin kapsamlı çalışmalar yapılmalı ve aralarındaki ilişki başka çalışmalarla da incelenmelidir.

3.Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ile diğer derslerle de başarı düzeyleri arasındaki ilişki daha geniş kapsamlı çalışmalarla incelenmelidir.

4.Müziksel beceriler analiz edilerek müzikte yaratıcılığın da olduğu farklı boyutları ile duygusal zeka arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

5.Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında müziksel eğitim ortamları, ders içeriği ve ders kredilerinin sayısı, müzik dersi çeşitliliği, çalgı çeşitliği sağlanarak; müziğin kişiliğin bütünüyle gelişimine olan katkısı göz önüne alınarak yaratıcı sınıf öğretmeni yetiştirilmesi hedeflemelidir.

Kaynakça

BALCI, A.(2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS uygulamaları ve Yorum,** Ankara: Pegem A Yayıncılık

GARDNER, H. (1999). **Çoklu Zekâ, Görüşmeler ve Makaleler**, İstanbul: Enka Okulları Eğitim Dizisi; (Çeviren: Meral Tüzel)

GOLEMAN, D. (1998). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir**, Varlık Yayınları; (Çeviren: B.S. Yüksel)

KARASAR, N.(2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

KOCABAŞ, A. & SELÇİOĞLU, E. (2006). İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarında Müzik Dersini Gerçekleşme Düzeyi ve Öğrencilerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, sayı:19, sayfa:58-68

KOCABAŞ, A. (2004). "Müzik Eğitiminin Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisi ve Köy Enstitüleri", **Yeniden İmece**, Ağustos, Sayı**:** 4

MUMCUOĞLU,Ö. (2000).**Bar-On Duygusal Zeka TestiTürkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

PETRİDES, K.V.&FURNHAM, A. (2000). "Gender Differences in Measured and Self-estimated Trait Emotional İntelligence", **Sex Roles:A Journal of Research**, March 2000

SELÇİOĞLU, E.(2005). **Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

SHAPİRO, L.E.(1998). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**, (çev.Ü.Kartal). İstanbul:Varlık Yayınları

SUTARSO, et all. (1996). Effect of Gender and GPA on EQ, Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa.

TEKİN BENDER, M. (2006). **Resim İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri,** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Doktora Tezi

UÇAN, A. (1997). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

WELSİNGER, H. (1998). **İş Yaşamında Duygusal Zeka**, İstanbul:MNS Yayıncılık

YAVUZ, K.E. (2002). Eğitim Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları, Ankara:Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi

YEŞİLYAPRAK, B.&DURMUŞ, E.(2007). Lisans Düzeyinde "Eğitimde Duygusal Zeka" Dersinin Kapsam ve İşlenişi, İzmir: **Ege Üniversitesi Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu Bildiri Kitapçığı**

WELLS, D.&TORRİE, J.&PRİNDLE, L. (2000). "Exploring Emotional İntelligence Correlates in Selected Populations of College Students." Alberta, Canada: Lethbridge Community College. (**Eric Document Reproduction Services** No:ED 447 739)

THE RELATION BETWEEN MUSICAL SUCCESSES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY EDUCATION TEACHER CANDITATES

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ*

Ayfer KOCABAŞ**

Abstract

The psychologists, who have been trying to identify and measure the intelligence, advocate that emotional intelligence should also be emphasized besides intellectual intelligence which has always been regarded as a classic, among the success criteria. What has been aimed with this study in Dokuz Eylül University Primary Education Department at the second grade is to find whether there is a relation between their Music I and emotional intelligence or not. That is why, Bar-on Emotional Intelligence Scale has been tried on the the students and the correlation of the notes of the Music I class and their academic notes has been taken into consideration.The language equivalence–has been done by Mumcuoğlu- of whose Turkish forum subdimensions Cronbach's Alpha reliability coefficients are between 0,48 and 0,84. In this study, scale of Cronbach's Alpha reliability coefficient has been founded 0,95.

At the end of this study, it has been found that, there was no relation between emotional intelligences and their musical success of teacher candidates of Primary Education. Besides, there was no meaningful difference according to their getting musical education before or ability to play an instrument. Meaningful difference has been found according to the sex varieties in favour of females and teacher candidates of Primary Education 's emotional intelligence in interpersonal subscale dimension.

Key Words: Emotional intelligences, success, musical success, teacher training

* Research Assistant , Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Primary school Teaching,

** Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

OKUL VE ÖĞRENCİ SAĞLIĞININ KORUNMASINA İLİŞKİN KAVRAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME

Murat TAŞDAN*

Hasan Basri MEMDUHOĞLU**

Özet

Bu çalışmanın konusu, okul ve öğrenci sağlığının korunmasıdır. Çalışmanın amacı, okul ve öğrenci sağlığı kavramını, kapsamını, önemini, Türkiye'de okul ve öğrenci sağlığı hizmetlerinin sunumunu tartışmak ve bu tartışmalardan hareketle sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Günlük yaşam içerisinde çevresel, sosyal, kültürel ve kişisel faktörler, insanların sağlığı açısından risk oluşturabilmektedir. Çocukları daha kolay etkileyebilen bu riskler, okullarda daha çok artmaktadır. Bu anlamda okul ve öğrenci sağlığı kavramı önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okul ve öğrenci sağlığı hem öğrenci ve öğretmenlerin okula devam durumunu, hem de toplum sağlığını etkilediği için önemlidir.

Çalışmanın verileri ilgili alanyazın taraması ile toplanmıştır. Çalışmada, Türkiye'de okul ve öğrenci sağlığı konusunda, sağlık hizmetleri çerçevesinde okul çağı dönemindeki çocukların sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik yürütülmesi beklenen hizmetlerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Okulda sürdürülen sağlık hizmetlerinin yanı sıra sistemli olmayan, kayıt ve raporlandırmadan öte gidemeyen sağlık taramaları ve sağlık eğitimleri gibi hizmetlerin sistemli olarak uygulanabilmesi için ulusal düzeyde çözümlere gereksinim vardır.

Okul sağlığı konusunda okulda ve tüm toplumda ortak bilincin oluşması gerekmektedir. Çünkü artık okul sağlığı konusu sadece öğretmen ve öğrenci sağlığı olarak ele alınmamakta, okuldan hareketle tüm toplumun sağlık sorunları tartışılmaktadır. Bu nedenle okul sağlığı sorunları sadece Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticilerinin sorun alanı olarak görülmemeli, başta Sağlık Bakanlığı olmak üzere diğer devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları ve ailelerin ortak sorunu olarak ele alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul sağlığı, öğrenci sağlığı, okul ve öğrenci sağlığı sorunları, okul ve öğrenci sağlığının korunması

Okul ve Öğrenci Sağlığı: Kavram, Tarihsel Gelişim, Kapsam ve Önem

Sağlık, yalnızca hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik halidir (WHO, 1968). Günlük yaşam içerisinde birçok çevresel, sosyal, kültürel ve kişisel faktör insanların sağlığı açısından risk oluşturmaktadır. Çocukları daha kolay etkileyebilen bu riskler, özellikle küçük topluluklar olan okullar-

* Arş. Gör., Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

** Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

da daha çok artmaktadır. Bu anlamda okul ve öğrenci sağlığı kavramı önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul sağlığı, okulun tüm öğrenciler ve eğitimin diğer paydaşları (öğretmenler, veliler) için temiz ve sağlığı koruyucu bir yer olmasıdır. Okul sağlığının temel amacı; okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin ruh, beden ve zihin sağlığının bir bütün olarak korunması ve okulun buna uygun önlemlerin alındığı bir mekân haline getirilmesidir (Aksayan 1998; Akt: Bulduk ve Pek, 2005; Ihlenfeld 2004; Kub ve Steel, 1995, Pekcan 1995). Okul sağlığı hizmetleri, bu amaçla yapılan tüm etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler, öğrencilerin fizik gelişimlerinin ve ruhsal durumlarının belirlenmesi ve bunlara ait sorunların çözümü, aşıları, beslenme durumları, sağlık eğitimleri, sağlığa zarar veren etmenlerin yok edilmesi ve okullardaki öğrencilerin bu etmenlerin etkilerinden korunması için yapılan hizmetler bütünüdür. Bu anlamda ülke genelinde ve okul bazında özellikle öğrenci sağlığının korunmasına yönelik önlemlerin alınması, risklerin ve tehlikelerin saptanması ve bu tehlikelere anında müdahale edilmesi, yönetimin temel sorumluluğu ve görevidir.

Okul ve öğrenci sağlığı kavramı, okulların kuruluşundan bu yana sürekli tartışılmış ve bu kavrama yüklenen anlamlar dönemsel değişimler göstermiştir. Tarihsel süreçte okul sağlık hizmetlerinin gelişimi üç aşamada değerlendirilmektedir (Benett, Van Dalen ve Mitchel, 1953; Veselak, 2001): *Birinci aşama, sağlıklı okul yaşamıdır*. 19.yüzyıl boyunca okul sağlığı, temizlikle sınırlı düşünülmüş ve "okul hijyeni" kavramı bu anlamda kullanılmıştır. Yirminci yüzyılda hastalık, beslenme, öğrenci ve öğretmenlerin bedensel ve ruhsal sağlıkları dikkate alınmaya başlanmıştır. *İkinci aşama, sağlık eğitimi aşamasıdır*. Birinci Dünya Savaşından sonra başlayan bu dönemde okullarda sağlık ve güvenlik konularını içeren eğitimler verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda gelişmiş ülkelerde okullarda öğrenci sağlığı ve güvenliği ile ilgili önemli önlemler alınmış, bu konularda günümüzde de süregelen uzman istihdam etmenin yanı sıra öğretmen, yönetici, yardımcı personel ve öğrencilere yönelik sağlık ve güvenlik eğitim programları uygulanmıştır. *Üçüncü aşama sağlık hizmetlerini kapsar*. Yirminci yüzyılın başlarında okullarda artan hastalıklarla birlikte tıbbi sağlık hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. Bugün gelişmiş ülkelerde okuldaki öğrenci ve öğretmenlere yönelik tıbbi ve psikolojik sağlık hizmetleri sunulmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü okul sağlığı çalışmalarının yapılmasında öncü olmuştur. 1950'lilerden beri "okul sağlığı ve sağlık eğitimi" konusu popüler olmaya başlamıştır. 1995'te Dünya Sağlık Örgütü okul sağlığının geliştirilmesi için bazı ilkeler yayınlamıştır. Okul sağlığını geliştirme çalışmaları için temel olacak bu ilkeler altı temel alanı kapsamaktadır. Bunlar : (1) Okul sağlığı politikaları, (2) okulun fiziksel çevresi, (3) okulun sosyal çevresi, (4) okul-toplum ilişkileri, (5) kişisel sağlık becerilerinin geliştirilmesi, (6) okul sağlık hizmetleri (Health Evidence Network report, 2006).

A.B.D' de okullarda sağlık eğitiminin gelişimine bakıldığında, 1906 yılında çıkarılan yasa ile devlet okullarındaki öğrencilerin yılda bir kez sağlık muayenelerinin yapılması zorunlu hale getirilmiştir. Avrupa'da ve Austuralya'da ise tüm okul programlarında okul sağlığının korunması ve geliştirilmesine ilişkin ilkeler yer almaktadır. Okul sağlık programlarının kapsamı (Health Evidence Network Report, 2006); (1) Okul atmosferini oluşturan kültür içerisinde, (2) Okulun disiplin kuralları içerisinde, (3) Davranış standartlarının belirlenmesinde ve (4) Personelin öğrencilere takındığı tutum konusunda öğrenci sağlığına dikkat etmek olarak belirlenmiştir.

Türkiye'de ise 1936'da çıkarılan 3017 sayılı "Sağlık Bakanlığı'nın Örgütlenmesi ve Memurlar Kanunu" okul sağlılığı hizmetlerini devletin görevi olarak tanımlamıştır. 1946'dan bu yana UNICEF tüm dünya ile birlikte ülkemizde de okul çocuklarının beslenmesi ve bulaşıcı hastalıklardan korunması için çeşitli programlar yürütmüştür.1961 yılında çıkarılan Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesi Hakkındaki Kanunun 154 sayılı yönergesi ile okul sağlık hizmetlerinin yürütülmesi sağlık ocaklarında çalışan sağlık personelinin sorumluluğuna verilmiştir (Sağlık Hizmetlerinin Yürütülmesi Hakkında Yönerge 2001).

Çağımızda insanlar yaşamlarının en önemli kısmını okulda geçirmektedirler. Bu süreç bireyin hem fiziksel olarak büyüyüp geliştiği ve psikolojik olarak olgunlaştığı, hem de akademik ve mesleki birikimlerini edindiği dönemdir. Bu süreçte edinilen alışkanlıklar, yaşanılan sağlık sorunları, bireyin ileriki yaşamını etkilemektedir. Örneğin düzenli beslenme alışkanlığı edinmiş birey ileri yaşlarda kalp-damar ve mide-barsak hastalıklarından daha fazla korunabilir (Öztürk, 2005). Bu yüzden okul sağlığının korunması bireyin gelecek yaşamını da ilgilendirdiği için ayrıca önemlidir.

Aydın (2003), okullarda öğrenci sağlığının korunmasını üç temel açıdan önemli görmektedir: (1) Yaşam her insanın en temel hakkıdır. Öğrencilerin hastalanması ya da yaralanması, öğrencinin kendisini etkileyebiceği gibi, ona bakmak zorunda kalan ailesinin de yaşamını olumsuz etkiler. (2) Kazalar ve hastalıklar öğrencinin eğitiminin kesintiye uğramasına, öğrencinin yıl kaybetmesine ve buna bağlı olarak da çeşitli ekonomik kayıplara yol açar. (3) Okulda meydana gelebilecek hastalıklar ve kazalarla ilgili önlemleri alamayan kişiler yasalar önünde suçlu duruma düşeceklerdir.

Okul ve öğrenci sağlığı konusu, öğrencilerin okula devamlarını da etkilemektedir. Genel olarak okul devamsızlığı, öğrenci ve öğretmen sağlığının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Eğer okullarda sağlığı tehdit eden koşullar mevcut ise, öğrenci ve öğretmen sağlığı bozulacağı için okula devamsızlıklar artar. Bu sonuç öğretmen ve öğrenci performansını olumsuz etkileyebilir.

Okullarda Öğrenci Sağlığını Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalarda çocukların sağlığını olumsuz etkileyen kötü koşulların giderek yaygınlaştığı ve okulların risk altında olduğu ifade edilmiştir (Asha, 2000; Veselak, 2001). Okullarda öğrencilerin sağlığı açısından risk oluşturan faktörler ve karşılaşılabilecek bazı tehlikeler şöyle sıralanabilir:

Hastalıklardan Korunma ve Bakım: Özellikle bulaşıcı hastalıklara yakalanan öğrenciler, bu hastalıklarını okuldaki arkadaşlarına da bulaştırabilirler. Hastalanan öğrencileri, iyileinceye kadar okullardan uzak tutmak ve bu öğrencileri hemen belirleyecek ve müdahale edecek bir kontrol mekanizmasının kurulması önemlidir. Sık sık sağlık taramalarının yapılması bu açıdan da önemlidir.

Temizlik ve Hijyen: Öğrencilerin el, yüz, beden ve elbiselerinin temizliği, diş fırçalama ve banyo alışkanlığının kazandırılması sağlık açısından önemlidir. Bunların yanısıra sınıfların, bahçenin ve özellikle tuvalet ve lavaboların temizliği ve hijyeni, tuvalet ve lavabolarda sabun ve kağıt mendil bulundurulması, okul sağlığı açısından önemlidir. Okullarda suların sürekli ya da dönem dönem kesilmesi, önemli sağlık sorunlarına yol açabilmektedir.

Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, araç-gereçlerin ve havanın temiz olması; sağlık, kullanım isteği, fiziksel ve düşünsel rahatlık açısından

gereklidir. Öğrenciler, sınıfı temiz bulmalı ve temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Bu amaçla öğrencilerin kendileriyle ilgili şu sorgulamaları yapmaları sağlanmalıdır (Başar, 2003,29): (1) Sınıfta yerlerin, masaların, sıraların, eşyaların temiz olmasına özen gösteriyor muyum? (2) Oksijen azlığı, öğrencileri dikkatsiz, uykulu yaptığından dolayı, sınıfın yeteri kadar havalandırılmasına özen gösteriyor muyum? (3) Diğer öğrencilerin sınıfı temiz bulmaları ve temiz terk etmeleri için onları yönlendiriyor muyum?

Beslenme: Gün içerisinde altı saat okulda kalan öğrencilerin bu süre içinde iyi beslenmeleri önemlidir. Beslenme saatlerinde tüm öğrencilerin beslenmesinin sağlanması, öğrencilerin okula mutlaka kahvaltı yaparak ya da öğle yemeği yiyerek gelmeleri gerekir.

Bu bağlamda okul beslenme programları da önemlidir. Okul beslenme programları ülkelerin sosyo-ekonomik koşullarına göre farklılık göstermektedir. 1941 yılında ABD de kurulan Amerikan Okul Besin Servisi Derneği ulusal düzeyde bir program başlatmış, o yıl öğrencilere süt ve meyve dağıtılmıştır. Ulusal Okul Yemekleri Haftası 1963'te kabul edilmiş, kahvaltının öğrencilerin başarısı üzerinde etkisini gösteren özel bir çalışmadan sonra, 1966'da okullarda kahvaltı programları başlatılmıştır. Ülkede hâlâ çok fakir ailelerden gelen öğrencilere parasız ya da düşük fiyatlarla yiyecek dağıtılmaya devam edilmektedir (Merdol, 1999).

Yetersiz beslenme kadar dengesiz beslenme de önemli sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Dengesiz beslenme ile ilgi olarak çağımızın hastalıklarından biri olarak kabul edilen "obezite", okuldaki öğrenciler açısından da beslenmeye ilişkin önemli bir sağlık sorunu oluşturmaktadır. Obezite insan vücudunda, kalp ve damar, solunum, hormonal ve sindirim gibi sistemleri etkileyen ve birçok önemli rahatsızlığa zemin hazırlayan bir hastalıktır (Eisenmann, Arnall, Kanuho, Interpretter ve Coast, 2007). Kalp hastalıkları, yüksek tansiyon, şeker hastalığı, yüksek kolesterol, solunum rahatsızlıkları, eklem hastalıkları, adet düzensizlikleri, kısırlık, iktidarsızlık, safra kesesi hastalıkları, taş oluşumu ve bazı kanser türleri obezite ile doğrudan ilişkili hastalıklardan birkaçıdır (Agranat, Deitcher, Goldzweig, Leibenson, Stein ve Galili-Weisstub, 2005). Sonuç olarak obezite, insan yaşamını kısaltan ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir hastalık olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalara göre, obezite özellikle son 20 yılda, bütün dünyada süratle artmakta ve bir salgın hastalık gibi yayılmaktadır. Bu salgından ülkemiz de etkilenmektedir. Kadın nüfusumuzun yaklaşık üçte biri, erkek nüfusumuzun da yaklaşık beşte biri obez, yani şişmandır (http://www.genetikbilimi.com/genbilim/ obezitenedir.htm). Özellikle kent yaşamı bu sorunu tetiklemektedir. Bu konuda bir özel okulda, velilere yazılan aylık bilgilendirme mektubundaki saptama oldukça dikkat çekicidir: *"Sayın veli, ... size öğrenci sağlığı hakkında da bir kaç bilgi vermek istiyorum. Okul doktorumuz Dr. A.C. tarafından yapılan kapsamlı ve detaylı bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerde önemli derecede obezite sorunu ortaya çıkması bizi endişelendirmektedir. Kendisi size bir mektupla bulgularını ve alınması gereken acil önlemleri detaylı bir şekilde anlatacaktır..."* (T.A.Koleji, 2005).

İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Okulda Aynı Mekânı Paylaşmaları: 14 yaşlarındaki sekizinci sınıf öğrencileri ile birinci sınıfa devam eden altı yaşlarındaki öğrencilerin aynı ortamı paylaşmaları ve aynı mekânları kullanmaları sağlık ve güvenlik açısından sorunlar yaratabilmektedir. Küçük öğrenciler, özellikle lavabo ve tuvaletlerde büyük öğrencileri beklemek zorunda kalmakta, bazen tuvalet ihtiyaçlarını gideremeye zaman yetmeden ders zili çalmaktadır. Ayrıca okulla-

rın çoğunda oyun alanları ortak olduğundan, büyük öğrencilerin koşuşturmaları içerisinde küçük öğrenciler rahat oynama olanağı bulamamakta, ders giriş ve çıkışlarında büyüklerin koşuşturmasıyla düşüp yaralanma riski taşımaktadırlar.

Yeterli ve Güvenli Olmayan Oyun Alanları ve Okul Bahçesi: Okul çağındaki çocuklar için oyun ve spor, beden ve ruh sağlığı açısından önemlidir. Okul bahçesinin küçük olması, oynamaya elverişli olmaması, kapalı spor salonunun bulunmaması öğrencilerin ruh ve beden bütünlüğü bakımından sağlıklı gelişiminde sıkıntılar yaratır. Ayrıca son zamanlarda sıkça rastlanan okul bahçelerinin asfalt, beton gibi sert zeminlerle kaplanması da düşmelerde yaralanmalara ve sakatlanmalara yol açabilmektedir.

Kazalar ve Yaralanmalar: Öğretmen kontrolü ve gözetiminin yetersizliği, tenefüslerde, koridor ve sınıflarda öğrencilerin yeterince kontrol edilmemesi, koşuşturmalara, sınıfa girişlerde ve çıkışlarda özellikle merdivenlerde çarpışmalara ve yaralanmalara neden olabilmektedir. Okulda elektrikli araç-gereçlerin kontrolsüz ve yanlış kullanımı, bu araç gereçlerin kullanımı ile ilgili uyarıların yapılmaması ve önlemlerin yeterince alınmaması da (çıplak kabloların bulunması, fişlerin kontrolsüz takılıp çıkarılması vb.) tehlikeler yaratabilir.

Sigara, Alkol ve Uçucu /Uyuşturucu Madde Kullanımı: Sigara içme yaşının giderek düşmekte olduğu ve sigara içen sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Okul yaşındaki öğrenciler arasında özenti oldukça yaygın olduğundan, öğrencilerin önemli bir kısmı, içen arkadaşlarına özenerek sigaraya başlamaktadır. Ayrıca okullarda uyuşturucu madde kullanımı da giderek artmaktadır. Uyuşturucu satıcılarının okul önlerinde öğrencilere uyuşturucu satmaları sıkça kamuoyunun gündemine gelmektedir.

A.B.D' de yapılan bir araştırmada günlük sigara kullanıcılarının önemli bir kısmını (%82'si) 18 yaşından küçük bireyler oluşturmaktadır. Yine bu araştırma sonucuna göre A.B.D'de her gün 3000'den fazla genç sigaraya başlamaktadır. Bu yüzden okul programlarına sigara kullanımı ile mücadeleyi içeren etkili stratejiler konulması kamuoyunun gündemine girmiştir. A.B.D'de okul politikalarında sigara kullanımını azaltma bağlamında kısa ve uzun dönemli eğitim programları geliştirilmektedir. Bu programlarda; sigara kullanımının psikolojik ve sosyal sonuçlarının anlatılması, öğretmenler için özel eğitim programları düzenlenmesi, ailelerden ve çevreden destek alınması, tüm öğrenciler ve okul personelinin çabalarının desteklenmesi, düzenli aralıklarla sigara kullanımını engellemeye yönelik programların değerlendirilmesi gibi çalışmalar yer almaktadır (CDC, 1994).

Türkiye'de 1988 yılı verilerine göre sigara içme oranı % 43,6'dır. Sigara içmeyerek öğrencilerine örnek olması gereken öğretmenlerde sigara içme oranı % 47,5 bulunmuştur (Önder, 1984,106). Çağlayaner ve Gönenli (1998), sigara içen öğretmenlerin % 32,8'inin, öğrencilerin yanında sigara içtiklerini belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin sınıf ve yaşlarıyla bağlantılı olarak sigara içmenin zararlarıyla ilgili bilgileri artmasına karşılık, okullarda sigara içen öğrenci sayısı sürekli artmaktadır. Ayrıca sigara içen öğrencilerin % 81,8'i 13–15 yaşlarında, yani ilköğretim çağlarında sigara içmeye başlamışlardır. Bu durum özellikle sigara kullanımıyla ilgili yasal düzenlemelerin yetersizliğini gündeme getirmektedir (Önder, 1984,106).

Alkol kullanımının, kullanan kişinin sağlığı üzerindeki yol açtığı tahribat artık herkesçe bilinen bir konudur. Eğitim açısından alkol kullanımının, okullarda suç işlemeyi tetiklediği ve istenmeyen davranışlara yönelttiği; bunun öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim işgörenlerine olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmiştir (Fagan ve Wilkinson, 1998). Yapılan başka bir araştırmada uyuşturucu madde kullanımının okuldaki iletişimi ve okul atmosferini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca okul çevresinin de okulla ilişkilerini olumsuz etkilediği okullarda madde kullanımı arttıkça okula çevrenin desteğinin azaldığı sonucuna varılmıştır. (Nolin, Vaden-Kiernan, Feibus ve Chandler, 1997).

Ağır çantalar: Okula giden çocuklarda taşınan ağır sırt çantalarının, sırt ağrısı için risk faktörü oluşturduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin ağır sırt çantaları taşımaları ağrıya davetiye çıkarmaktadır. Nitekim okullaşma oranları yüksek toplumlarda en sık karşılaşılan ve sakatlığa yol açan problemlerden birisi omurga hastalıklarıdır. Yapılan araştırmalarda okul çağı çocuklarında bel ağrısı görülme sıklığının % 70 olduğu saptanmıştır. Genç yaşta bel ağrısı çekenlerde, daha ileri yaşlarda da bel ağrısı yaşanma riski artmaktadır (Güloğlu, 2006).

Fiziksel Ortam: Fallis ve Martin (2002) tarafından yapılan bir çevresel psikoloji çalışmasına göre, öğrencilerin sınıfta rahat hareket etmeleri için metrekareye en fazla bir öğrenci düşmelidir. Okulların ve sınıfların tasarlanmasında, bu bulguların dikkate alınması gerekir. Öğrenci sağılığını etkileyen fiziksel ortam ile ilgili diğer faktörler; oturma sıralarının durumu, ısı, ışık ve gürültüdür. Öğrencilerin oturduğu sıraların ergonomik ve rahatça oturabilecekleri genişlikte olması gerekir (Fletcher, 1922). Kalabalık mevcutlu sınıflarda sıralara üçerli-dörderli oturtulan öğrencilerin dersleri sağlıklı izleyemeyeceği açıktır

Ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda sıcaklığının 20 ^{0}C dolayında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısısı mevsime, neme olduğu kadar öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları ısının etkisini değiştirir (Başar, 2003,27). Işık, insan psikolojisi üzerinde etkili olan bir değişkendir. Sınıfta eğitim etkinliklerinin etkili ve rahat bir şekilde gerçekleşmesi için yeterli derecede ışık, ışığın geliş yönü, ışığın rengi, yansıması gibi özellikler dikkate alınmalıdır (Kaya,2002, 139).

Okul ve dersliklerin çevredeki gürültü kaynaklarına (taşıtların seyrettiği karayoluna, işyerlerine, pazarlara) yakın olması öğrencilerin sağlığını olumsuz etkileyen bir diğer durumdur. Konu ile ilgili yapılan araştırmada okulların yola bakan sınıflarında bulunan öğrencilerin stres gibi rahatsızlıkları daha yüksek bulunmuştur (Başar, 1994).

Servis araçları: Öğrenciler okula geliş gidişlerde giderek artan bir oranda servis araçlarını kullanmaktadır. İngiltere'de yapılan bir araştırmaya göre 1970'li yıllarda öğrencilerin % 72'si okula yaya olarak gelip giderken, 1998'de bu oran % 59'a düşmüştür. Bugün bu oranın % 50'nin altına düşmüş olması olasıdır. Bu durum, öğrencilerde aşırı şişmanlık (obezite), kalp rahatsızlıkları, hipertansiyon, zeka problemleri, kemik erimesi ve şeker hastalığı riskini artıran bir durumdur (Sussman, 2003). Bunun önüne geçmek için sınıfta ve özellikle okul bahçesinde öğrencilerin hareket serbestîlerini kısıtlamamak, oyun bahçesini bu ihtiyacı karşılayacak büyüklükte yapmak ve gerekli sportif aktiviteleri yapacak mekânlara öncelik tanımak yararlı olacaktır. Bazı okullarımızda yüksek öğrenci mevcuduna karşılık küçük bahçeler ihtiyacı kaldırmadığı için öğrenciler rahatça koşup oynayamamakta, özellikle küçük öğrenciler çarpış-

malardan zarar görmekte, bundan dolayı da öğretmenler öğrencilerin koşmalarını yasaklayabilmektedir. Oysa bu yasak bir sıkıntının önüne geçer gibi görünürken aslında sağlıklı gelişim açısından başka sıkıntılar yaratmaktadır.

Taciz ve Şiddet: Yapılan araştırmalarda okuldaki hırsızlık, taciz (duygusal, cinsel) ve şiddetin öğrencilerde duygusal /psikolojik sorunlara yol açtığı ortaya çıkmıştır. Taciz ve aşırı şiddetin öğrencilerde uzun süreli travmalara yol açtığı belirlenmiştir (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003). Ayrıca şiddet veya nefret içeren söz veya sembollerin yer aldığı tişört ve benzeri elbiselerin giyilmesi, bu söz ve sembollerin okulun değişik mekânlarına (bahçe duvarı, sınıf, tuvalet) yazılması ve çizilmesinin öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Özellikle ayrımcı söz ve sembollerin bazı öğrencilerde daha derin etkiler yaptığı ve duygusal yaralanmalara yol açtığı, bunun öğrenmeyi olumsuz etkilediği ve düşmanca tutum ve davranışları geliştirdiği ortaya konmuştur (Cobia ve Carney, 2002). Okullarda fiziksel, duygusal ve cinsel tacizin öğrenci ve öğretmenlerde korku ve yılgınlığa yol açtığı belirlenmiştir (Carney, Hazler ve Higgins, 2002: Ericson, 2001).

Okuldaki şiddet, öğrencilerin korkularını artırır, öğrenme istek ve yeteneklerini olumsuz etkiler. Okuldaki güvenlik beklentilerinin karşılanmamasının öğrencilerde okula karşı güvensizliğe yol açtığı, sağlıklı okul çevresi imajını zedelediği belirlenmiştir. Okul suçlarına tanık olan ve bunlara maruz kalan öğrencilerin okulun güvenli görmediği bazı bölümlerine zorunlu olmadıkça gitmedikleri ortaya çıkmıştır (Schreck ve Miller, 2003). Öğrencilerin okul çevresinde meydana gelen kavgalara katılmalarının öğrenmeye odaklanmalarını sürdürmelerini zorlaştırdığı ve okul başarılarının düştüğü ortaya konmuştur (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003).

Türkiye'de Okul ve Öğrenci Sağlık Hizmetleri

Okullarda öğrencilerin sağlık durumlarının geliştirilmesi; öğrencilerin sağlığı ile doğrudan ilgili olan çevre sağlığı, okul beslenme programı, okul programı, emniyet kontrolü, okul personelinin sağlık kontrolleri, bulaşıcı hastalıklarla mücadele ve kontrol programı, sağlıklı fiziksel gelişim için beden eğitimi ile ilgili faaliyetler, ruh sağlığının geliştirilmesi ve sağlık eğitimi ile ilgili müfredat programı gibi genel tedbirleri ifade eder. Bunun için okullarda sağlık programları geliştirilmektedir (ASHA, 2000).

Okul sağlığı çalışmalarının sunulduğu gruplar; ilköğretim öğrencileri (7-15 yaş), lise öğrencileri (16-18 yaş), üniversite öğrencileri ve okul çalışanlarından oluşmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), okul sağlığı grubunu 5-24 yaş olarak belirtmektedir (Igoe 1994). 2000 yılı nüfus sayımı verilerine göre ülkemizin 5-19 yaş nüfusu 20 milyonu aşmaktadır ve bu yaş grubu toplam nüfusun yaklaşık yüzde 30,7'sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2001). Türkiye'de okul öncesi hazırlık, ilköğretim ve lise düzeyinde 16 milyonu aşkın öğrenciye 500 binden fazla öğretmen tarafından 60 bini aşan okulda eğitim ve öğretim hizmeti verilmektedir. Okullardaki öğrenci, öğretmen ve personel sayıları dikkate alınacak olursa, nüfusumuzun en az beşte biri okullarla doğrudan etkileşim içindedir (MEB, 2005). Ülkemizin geleceği açısından en önemli dinamik gücü oluşturan özelikle eğitimli genç nüfusun ruhsal ve bedensel sağlıklarının korunması için okullarda sağlık hizmetlerinin sunulması, sağlık konusunda bilgi-beceri kandırmaya yönelik sağlık eğitimlerinin yapılaması yaşamsal önem taşır.

Türkiye'de sağlık eğitimi, eğitimin çeşitli kademelerinde verilmektedir. İlköğretim programı içinde başta Trafik ve İlkyardım dersi olmak üzere çeşitli derslerde sağlık eğitimi verilmektedir. Okullarda sağlık hizmetlerinin sunumunda ise eksikliklerin olduğu ve çeşitli sorunların yaşandığı söylenebilir. Türkiye'de okullarda öğrencilere sürekli tıbbi hizmet sunan sağlık uzmanları istihdam edilmemektedir. Çok sayıda öğrenci ve personelin bulunduğu okulda; kaza ve hastalıklara karşı koruyucu önlemler alma ve acil müdahaleye yönelik personel bulunmamaktadır. Hastalıklara karşı koruyucu sağlık önlemleri yeterince alınamadığı için kimi zaman bulaşıcı hastalıklar okul toplumunda hızla yayılmakta, hatta bu durum okul dışına taşarak toplumun sağlığının bozulmasına neden olabilmektedir. Öğrenci ve personelin sağlığının çabuk bozulması, eğitim öğretim etkinliklerine katılma oranını ve başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Türkiye'de Anayasanın 56. maddesi, herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkının bulunduğunu ve bunu sağlamanın devletin ve vatandaşların görevi olduğunu belirterek bu hakkı güvence altına almıştır (TC. Anayasası, 1982). Şüphesiz bu hakka belki de en çok çocuklar ve gençler sahiptir. Onların eğitim gördüğü okullarda da bu ortamın yaratılması bu temel hakları kapsamında düşünülebilir.

MEB'e bağlı sağlık eğitim merkezlerinde oluşturulan okul sağlığı ekipleri tarafından, okullarda her yıl sağlık eğitimi ile öğrenciler sağlık kontrolünden geçirilmekteyken, 2005 yılında çıkarılan kanun (5283) ile bu merkezler Sağlık Bakanlığına devredilmiş, okul sağlığı ve öğrenci taramaları Sağlık Bakanlığına bağlı sağlık kuruluşları ekiplerince yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda birinci basamak sağlık kuruluşları (sağlık ocakları) toplum tabanlı hizmet veren sağlık kurumları olarak okul sağlığı çalışmalarının yürütülmesinden de sorumludur (Sağlık Bakanlığı, 2005). Bu hizmetlerin sunumu için MEB bünyesinde, Sağlık Bakanlığı ile eşgüdüm içinde okulların, öğrencilerin ve eğitim çalışanlarının sağlık işlerinden sorumlu olan Sağlık İşleri Dairesi kurulmuştur. Bu daire her yıl Sağlık Bakanlığına bağlı il sağlık müdürlükleriyle işbirliği yaparak okul sağlığı hizmetlerini yürütmektedir. Bu kapsamda öğrenci sağlığının yanısıra sağlık eğitimi ve okul çevre sağlığı konularında da çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu hizmetlerin illerde yürütülmesi amacıyla okul sağlığı komisyonları kurulmuştur. Bu komisyon hizmetlerini başta il sağlık müdürlüğü olmak üzere verem savaş dispanserleri, rehberlik araştırma merkezleri ve bölge hastaneleri gibi sağlık kuruluşları ile işbirliği içinde sürdürmesi benimsenmiştir (MEB, 1991).

Türkiye 'de okul ve öğrenci sağlığının korunması konusunda yapılan çeşitli yasal düzenlemelerden biri de İlköğretim Kurumları Yönetmeliğidir. Bu yönetmelikte ilköğretim kurumlarında öğrenci sağlığı ve güvenlik hizmetlerini düzenleyen 139. maddeye göre (MEB, 2003); öğrencilere okul ve çevresinde sağlıklı, güvenli bir eğitim-öğretim ortamı sağlanması, öğrencilerin sağlık muayenelerinin ve aşılarının periyodik olarak yapılması hükme bağlanmıştır

Okullarda öğrencilere yönelik verilebilecek bazı sağlık hizmetleri; okula giriş muayeneleri, tarama programları, akut ve süreğen hastalıklara yönelik önlemler şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin sağlık durumunu değerlendirmek için okula girişte tam bir muayene, ara yıllarda ise belirli bazı sağlık sorunlarına yönelik taramaların yapılmasının uygun olacağı belirtilmektedir. Okul yılları boyunca ortaya çıkabilecek ve eğitimi engelleyebilecek görme, işitme, diş, büyüme ve gelişme gibi sorunlara yö-

nelik tarama muayenelerinin her yıl ya da 1-2 yıl ara ile yapılması önemlidir. Bu incelemelerde hastalık kuşkusu olan ve özelikle bulaşıcı veya kronik rahatsızlığı olan öğrencilerin belirlenerek izlenmesi gerekir. Bu amaçla okullarda; görme, işitme, diş sağlığı, büyüme-gelişme ve hastalık taramaları yapılabilir. Okulda sık görülebilen kanama, bayılma, solunum yolu enfeksiyonları, ishal, kusma, karın ağrısı, burkulma, kırık, çıkık gibi ani durumlar ile bulaşıcı hastalıklar akut yaklaşım gerektirir. Öğretmen sık görülebilen bu sorunlar konusunda bilgilendirilmeli, özelikle bulaşıcı hastalık ortaya çıktığında hemen okul sağlığı ekibine haber vermeli ve hasta olan öğrencinin bulaşıcılık dönemi bitene kadar okula gelmemesi sağlanmalıdır. Ayrıca okulda sürekli hastalığı olan çocukların olması durumunda bu hastalığın çocuk, aile ve eğitim üzerindeki etkileri ile mücadele etmek gerekir. Örneğin astımlı bir çocukta çevre kontrolü ve enfeksiyonların önlenmesi; diabetli bir çocukta kan şekerinin izlenmesi; epileptik bir çocukta ise atakların önlenmesi ve kazalardan korunması için çaba harcanmalıdır (Şahin, 2006).

Sağlığın Korunması ve Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalar: Okulda öğrenci sağlığının korunmasına yönelik şu çalışmalar yapılabilir (Şahin, 2006):

Aşı: Bebeklikte başlanan aşıların pekiştirme dozlarının okul çağında yapılması, ortaya çıkabilecek pek çok hastalığın önlenmesinde etkili olacaktır.

Beslenme: Öğrencilerin beslenme programlarının yeterli ve dengeli olmasının sağlanması, öğrenci sağlığı açısından önemlidir.

Taşıyıcıların araştırılması: Okul çalışanlarının B hepatiti, salmonella, tüberkuloz yönünden taranması, özellikle kantin ya da yemekhanesi olan okullar için çok önemlidir.

Spor etkinlikleri: Öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimine olumlu katkıları olduğu için spor etkinliklerine gereken önem verilmelidir.

Sağlık eğitimi: Sağlık için temizliğin önemi, kazalar ve hastalıklardan korunma, ilkyardım, sigara ve alkolün zararları ve cinsel eğitim gibi konularda öğrencilere eğitim verilebilir. Bu eğitimin sağlık çalışanlarının danışmanlığında öğretmen tarafından verilmesi uygun olur.

Çevre sağlığı hizmetleri: Okulda sağlıklı çevre, okul binasının, oyun alanlarının, mutfak ve tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma, aydınlanma gibi durumların sağlığa uygun koşullarda olmasıdır. Okulda sağlık hizmetini yürütenlerce okul ve çevresinin kazalara karşı korunma yönünden uygunluğu da kontrol edilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Öğrencilere sağlıklı bir çevrede yaşama bilinci aşılanmasının aynı zamanda çok önemli bir sağlık eğitimi de olduğu unutulmamalıdır.

Temel hedefleri toplumun sağlığını korumak ve geliştirmek olan ilköğretimde çalışan sağlık uzmanlarının, ihmal edilen okul çağı çocuklarının sağlığını koruyan ve geliştiren hizmetlerde önemli sorumlulukları vardır (Gertrude, 1963). Ne yazık ki ülkemizde, ilköğretimde sağlık hizmetleri çerçevesinde yürütülmesi beklenen okul çağı dönemindeki çocukların sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik okul sağlığı hizmetleri oldukça yetersizdir. Birinci basamakla bağlantılı sürdürülen sağlık hizmetlerinin yanı sıra sistemli olmayan, kayıt ve raporlandırmadan öte gidemeyen sağlık taramaları ve sağlık eğitimleri gibi hizmetlerin sistemli uygulanabilmesi için ulusal çözümlere gereksinim vardır (Nahçivan, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre (2003) kamu okullarının çoğunluğunda hemşire ve hekim yoktur; acil durumlarda öğrencilerin sağlık gereksinimi okuldaki ecza dolabından karşılanmaktadır. Sağlıkla ilgili konular müfredat programı kapsamında bütüncül bir anlayıştan uzak, dağınık ve sınırlı şekilde yer almaktadır. Son yıllarda bazı özel okullarda hekim, hemşire gibi sağlık personeli bulundurulmaya başlanmış olmakla birlikte okulda çalışacak sağlık profesyonellerini yetiştirmeye yönelik eğitim programları yok ya da yetersizdir (Çağlayaner ve Gönenli 1998).

Türkiye'de kamu okullarında sağlık hizmetleri gerektiği gibi sunulamamasına karşın, özellikle özel okullar, bu konuda önemli hizmetler sunmaktadır. Şüphesiz bunda rekabetin etkisiyle öğrenci velilerini kendilerine çekebilme kaygısının payı büyüktür. Örneğin kamuoyunda bilinen bir okul, öğrenci sağlığının korunması konusundaki hizmetlerini şöyle açıklamaktadır (Öztürk, 2005):

"Okulumuzda sağlık hizmetleri, ... polikliniğinin sorumluluğu ve denetiminde verilmektedir. Okulumuzda ilköğretim ve ortaöğretim kısımlarında birer adet revir ve her iki revirle de ilgilenen bir doktor bulunmaktadır. Lise revirimiz hafta sonları dahil 24 saat açıktır. Gündüz revirde iki hemşire bulunmakta, gece ise iki hemşire dönüşümlü olarak görev yapmaktadır. İÖO revirinde ise tam gün bir hemşire ve bir sağlık memuru bulunmaktadır. Özellikle acil durumlarda ilk müdahaleyi yapacak eleman ve donanımımız mevcuttur. İlk müdahalesi yapılan acil hastaların nakilleri için tam donanımlı ambulansımız sürekli hazır tutulmaktadır".

Örnek Bir Uygulama: Beyaz Bayrak Projesi: Okullarda öğrenci sağlığını koruma ve geliştirme, yaşam kalitesini yükseltme, temizlik ve hijyen konusunda yeterli eğitim almış sağlıklı nesiller yetiştirme, okulların asli görevleri arasındadır. Bu bağlamda Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlıkları tarafından, okulların temizlik ve hijyen konusunda teşvik edilmesi amacıyla "*Beyaz Bayrak*" adlı bir proje başlatılmıştır. Buna göre, ilköğretim okullarının geliştirilen form doğrultusunda belli ölçütler esas alınarak denetlenmesi sonucunda temizlik açısından 100 üzerinden 90 alan ilköğretim okullarına, sağlık ve temizliği simgeleyen beyaz bayrak ve iki yıl süreyle geçerli olan sertifika verilmektedir (http://sdb.meb.gov.tr; www.toplumsagligi.com).

Bu proje kapsamında öğrencilerin ruh ve beden sağlığının korunması ve geliştirilmesi amacıyla sağlık sorunlarının erken tanısı, tedavisi ve rehabilitasyonu için verilecek hizmetlerin neler olduğu, kimler tarafından yürütüleceği, nasıl denetlenip değerlendirileceği ve niteliğinin nasıl iyileştirilebileceği hakkında temel ilke ve kurallar belirlenmiştir. Bu amaçla ilköğretim okullarına yönelik hijyen kurallarının belirlendiği "Okul Sağlığı Denetleme Formu" geliştirilmiştir. Buna göre, okul içi ve çevresi, idari birim, öğretmen odası, kütüphane, ısıtma durumu, spor ve tiyatro salonu, atölyeler, laboratuarlar, revir, kantin, tuvaletler ve içme suları göz önüne alınarak 100 puan üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır (Ek: 1). Bu uygulama kapsamında ilk beyaz bayrak Ankara ili Akyurt İlköğretim Okulu'na verilmiştir. Proje kapsamında Sağlık Bakanlığı ile işbirliği içerisinde çeşitli okullarda sağlık taramaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de 2000-2005 yılları arasında tarama yapılan okul ve öğrenci sayıları görülmektedir.

Tablo.1. 2000-2005 Yılları Arasında Sağlık Ekiplerince Sağlık Taraması Yapılan Okul ve Öğrenci Sayısı

Öğretim Yılı	Toplam Okul Sayısı	Muayene Edilen Öğrenci Sayısı	Reçete Verilen Öğrenci Sayısı	İlaç Verilen Öğrenci Sayısı	Tarama Sonrası Sağlık Kurum. Sevk Edilen Öğrenci sayısı	R.A.M'a sevk ed. öğrenci sayısı
2004-2005	19.730	3.864.400	249.718	33.724	29.293	9.325
2003-2004	19.860	3.925.322	247.512	31.643	27.542	8.295
2002-2003	19.905	4.234.089	239.603	29.982	26.738	7.158
2001-2002	19.325	3.731.798	245.513	34.574	24.876	10.375
2000-2001	19.255	2.268.822	226.054	39.249	36.466	7.418

Şüphesiz beyaz bayrak projesi ile okul sağlığı alanında uygulamaya yönelik somut ve pratik bir adım atılmış olması olumludur. Ancak uygulamada bazı aksaklıkların yaşandığı ve özellikle ölçütlerde ve ölçütlerin puanlanmasında bazı eksikliklerin olduğu dikkat çekmektedir. Uygulamada öngörülen "Denetim Ekibi"nde sağlık görevlisi yoktur. Tam (100) puan alınmadan bu sertifikanın verilmesi de çok memnuniyet verici bir olay değildir. Çünkü bazı kriterler olmazsa olmaz hükmündedir ve biraz var olması o okulu büyük ölçüde sağlıklı kılmaz, aksine sağlıklı olmaktan uzaklaştırır. Dolayısıyla baraj olan temel kriterler sağlandıktan sonra değerlendirme puan ile yapılabilir ve alınan puanlara göre A,B ve C tipi sertifikalar verilebilir. Tuvaletlerin sadece var olmaları yeterli bir ölçüt olamaz. Öğrenci sayısı ile uyumlu olmaları çok önemli bir kriterdir. Bu ve benzeri kriterlerin ekler ya da dipnotlar tarzında denetim formuna eklenmesi şarttır. Öğretmenlerin sigara kullanımı (öğretmen odalarında sigara içilmesi, okul yöneticilerinin odasında sigara içilmesi, kül tablası bulunması) önemli bir ölçüt olmalıdır. Spor aktiviteleri için açık ve kapalı alanların olup olmadığı, varsa yeterli olup olmadığı ayrıca alet ya da araç gerecin bulunup bulunmadığı da kriterlere dahil edilmelidir (www.tolumsagligi.com).

Beyaz bayrak uygulaması bir ödül değil, bir gerekliliktir. İdealde olması gereken budur. Ancak okullarımızdaki eksiklikler ve toplumda bu konuda yeterince bir duyarlılığın gelişmemiş olması dikkate alındığında bu proje olumlu değerlendirilebilecek bir uygulamadır. Ancak yine de projede yukarıda belirtilen eksikliklilerin giderilmesi ve projenin yaygınlaştırılmasının beklenen yararları artıracağı söylenebilir.

Öğrenci Sağlığının Korunmasında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sorumlulukları

Öğrencilerin okullarda bulundukları süre içinde sağlıklarının korunması okul yönetimlerin ve öğretmenlerin sorumluluğu ve görevleri arasında değerlendirilmektedir (Akyüz, 2000). Bir öğrencinin en temel haklarından birisi, sağlıklı ve güvenli bir okul ortamında bulunmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin temel etik sorumluluklarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır (Aydın, 2003, 64). Bu yüzden öğretmenler sağlıklı okul ortamlarının nasıl oluşturulacağını ve yönetileceğini bilmelidirler. Çocuğun başarılı olmasında, ona sağlıklı ve güvenli eğitim ortamlarının sunulmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Fletcher, 1922).

Turner, Sellery ve Smith (Akt. Özen, 2005) sınıf öğretmenlerinin öğrenci sağlığına ilişkin sorumluluklarını şu şekilde sıralamaktadır: (a) Okul aile işbirliği içinde sağlık programlarının evlerde de sürdürülmesini sağlamak, (b) Öğrencilerin sağlık kontrollerine katılarak, sağlık personeline gerekli bilgileri sağlamak, (c) Sağlık sorunları ya da bulaşıcı hastalıkların belirtilerini belirlediğinde öğrenciyi doktora veya hemşireye yönlendirmek ve ailesini uyarmak, (d) Sınıfta sağlık eğitimi derslerine yer vererek, okul sağlık servisinin çalışmalarını geliştirmek ve desteklemek. (e) Sınıfta sürekli hijyenik ortamın sürdürülmesini sağlamak, (f) Çocukların sürekli boy ve kilolarını ölçmek ya da bunu kendilerinin yapmaları için onlara yardımcı olmak, (g) Öğrencilerin günlük sağlık durumlarını gözlemlemek, (h) Öğrenciler tarafından getirilen öğlen yemeklerini ya da ara kahvaltıları gözleyip, kontrol etmek, (i) Beden eğitimi öğretmenlerinin hazırladığı oyun programlarını kontrol etmek, (k) Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, sağlıklı davranışları alışkanlık haline dönüştürecek etkinlikler düzenlemek, (m) Sağlık yönünden örnek olmak.

Okul yöneticileri de okul sağlığını ve güvenliğini sağlamak için stratejik bir plânlama yapmak zorundadırlar. Stock'a göre (akt. Özen, 2005, 36) bu plân şunları içerir; (a) Kazalar oluştuğunda ilk kim bilgilendirilecektir? Yasanının gerektiği şekilde kazayı ilk kim ihbar edecektir? (b) Okulda ilk yardımdan kim sorumludur? İlk yardım malzemeleri binanın neresinde bulundurulur? Bu malzemelerin sürekliliğinden kim sorumludur? (c) Yangın yönergesinin hazırlanmasından, izlenecek yoldan, bina yangın çıkışlarının kontrolünden, yangın söndürme araçlarının kontrolünden kim sorumludur? (d) Tehlikelerin tanımlanmasından kim sorumludur? (e) ısınma, aydınlatılma ve havalandırmada oluşabilecek arızaların giderilmesinden kim sorumludur? (f) Güvenlikten kim ya da kimler sorumludur? Güvenliği sağlayacak ekip kimlerden oluşur? (g) Denetim kimler tarafımdan hangi sıklıkla gerçekleştirilecektir? (h): Çalışanlar sağlık ve güvenlik ile ilgili bilgileri kimden ve nasıl alacaklardır? (i) Okullarda sağlığa zararlı pek çok uçucu ve yanıcı madde kullanılmaktadır. Özellikle temizlik ve laboratuar malzemesi olarak kullanılan bu malzemeler nasıl kontrol edilecektir? Sağlık ve güvenlik için tehlike arz eden bu malzemeler nerede ve nasıl depolanacak ya da saklanacaktır? (j) Okula yeni gelen öğretmenler ya da çalışanlar okulun sağlığı ve güvenliği ile ilgili kimler tarafından bilgilendirileceklerdir? (k) Okulda kullanılan elektrikli malzemelerin öğrencilerin sağlığını ve güvenliğini tehlikeye sokmayacak şekilde kullanılmasını ve kontrollerinin yapılmasını kim sağlayacaktır? (l) Bulaşıcı hastalık durumlarında karşı öğrenciler ve okul çalışanlarının nasıl ve kimler tarafından bilgilendirilecek ve bu hastalıklara karşı alınması gereken tedbirler neler olacaktır?

Okul ve öğrenci sağlığının korunması için öğretmen ve okul yöneticilerinin yukarıda belirtilen sorumluluklarını yerine getirmesi önemlidir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul sağlığı hizmetlerini yerine getirirken, stratejik planlar yaparak bu planlara göre hareket etmeleri, öğrenci sağlığının korunması konusunda daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de okul ve öğrenci sağlığı konusunda, sağlık hizmetleri çerçevesinde okul çağı dönemindeki çocukların sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik yürütülmesi beklenen hizmetlerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Okulda sürdürülen sağlık hizmetlerinin yanı sıra sistemli olmayan, kayıt ve raporlan-

dırmadan öte gidemeyen sağlık taramaları ve sağlık eğitimleri gibi hizmetlerin sistemli olarak uygulanabilmesi için ulusal düzeyde çözümlere gereksinim vardır.

Okul ve öğrenci sağlığı, öğrencilerin okula devamsızlık yapmalarına, performanslarının düşmesine ve öğrencilerin hastalıktan dolayı yıl kaybetmemelerine yol açmaktadır. Ayrıca temel bir insan hakkı olarak öğrenci sağlığının korunması gerekmektedir. Öğrencilerin sağlıklarının tehlikeye düşmesi başta aileleri olmak üzere tüm toplumu etkilemektedir.

Okul ve Öğrenci Sağlığının Korunmasına Yönelik Alınabilecek Önlemler

Okullarda öğrenci sağlığının korunması ve sağlıklı bir ortamda eğitim yapılabilmesi için başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşları, ülke yönetimindeki ilgili karar alıcılar ve tüm topluma düşen görevler vardır. Bu bağlamda okul ve öğrenci sağlığının korunmasına yönelik aşağıdaki önlemlerin alınmasının; sağlıklı okul, sağlıklı öğrenci, sağlıklı eğitim, sağlıklı toplum ve daha iyi gelecek için katkıları olacağı söylenebilir:

- Sağlık kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapılarak, özellikle okula yeni başlayan öğrenciler başta olmak üzere, bölgesel özellikler de dikkate alınarak, okullarda öğrencilere yönelik genel sağlık ve hastalık taramaları düzenli periyotlarla yaptırılarak sağlık sorunları olan ve özellikle bulaşıcı veya kronik rahatsızlığı olan öğrenciler belirlenmeli ve izlenmelidir (Şahin, 2006)

- Öğrencilerin yaşadığı ve öğrenim gördüğü ortamın (derslikler spor salonları, oyun bahçeleri tuvaletler vb.) sağlık koşullarına ve hijyene uygunluğu sağlanmalı, bu alanların temiz tutulmasına özen gösterilmelidir.

- Öğrencilere temizlik ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak, kazalardan ve hastalıklardan korunmak için alınacak önlemler gibi sağlıkla ilgili bilgiler vererek onlarda bu konularda duyarlılık geliştirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin gelecekte bu konuda bilinçli insanlar olarak yetişmelerine yardımcı olunmuş olur. Sağlıklı bir okul hedefi için yönetimin belki üzerinde en çok yoğunlaşması gereken konu budur. Bu amaçla öğrencilere doğru sağlık bilgilerinin aktarılması ve sağlık konusunda olumlu davranışların kazandırılmasına yönelik eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

- Kuşkusuz öğrenci sağlığının korunmasında ve okulların sağlıklı mekanlar haline getirilmesinde üst (merkez / taşra) yöneticileriyle birlikte okul yönetimlerinin de sorumluluğu büyüktür. Ancak yöneticilerin öğretmenlerle birlikte, özellikle velilerle ve sağlık görevlileriyle yapacakları işbirliği son derece önemlidir. Bu işbirliği öğrencilerin sağlık bilgilerini (aşı kayıtları, geçirilen hastalıklar vb) belirlemek ve paylaşmak olabildiği gibi, öğrencilere kazandırılması gereken olumlu alışkanlıkların saptanmasında ortak çaba ve güç birliği yapmak da olabilir.

- Okullarda öğrencilere yönelik sağlık hizmetlerinin sunumunda *risk yaklaşımı* ilkesi ile hareket edilmelidir. Buna göre, tüm öğrencilere hizmet sunulurken, sağlıklı olanların durumlarını olumsuzlaştırmamak koşuluyla, sağlığı tehlike altında bulunanların hizmetlerden görece daha fazla yararlanmaları sağlanır. Böylece herkes yeteri kadar, fakat sağlık sorunu bulunanlar daha fazla hizmet almış olurlar.

• Okulda sağlıklı ve yeterli içme ve kullanma suyu bulundurulmalı, içme ve kullanma suyunun kalitesi sürekli izlenmeli ve su depolarının periyodik temizliği sağlanmalıdır.

• Derslikler ile diğer salon ve odalar, tuvaletler, avlu ve bahçeler, kantinler ve yemekhanelerin (varsa) öğrencilerin gelişim çağına uygun nitelikte, gerekli asgari teknik ve hijyenik şartlara sahip olması sağlanmalıdır.

• Okulların çevresinde bulunan ve özellikle öğrencilere hitap eden işyerlerinin gerekli asgari teknik ve hijyenik şartlara uygun faaliyet göstermesi, bu işyerlerinde satışa sunulan ürün ve hizmetlerin gerekli sağlık şartlarına uygun olması için önlemler alınmalıdır. Yerel yönetim, sağlık ve tarım bakanlığı ekipleriyle birlikte bu işyerlerinin denetimlerinin yapılması sağlanmalıdır. Kantinlerde sağlığa uygun, güvenli gıdaların bulundurulması sağlanmalıdır. Bunun için kantinlerde sürekli denetimler yapılmalıdır. Ayrıca çevredeki işyerleri ve kantinlerdeki tüm görevlilerin periyodik muayenelerinin yaptırılması sağlanmalıdır. Kantinlerde gerekli hijyen ve temizliğe dikkat edilmeli, satılan yiyecek ve içeceklerin imal/son kullanım tarihleri düzenli aralıklarla denetlenmelidir. Bu konulara ilişkin MEB çeşitli düzenlemeler yapmış ve bazı genelgeler yayımlamıştır*. Ancak düzenleme yapmak kadar, bunlara işlerlik kazandırmak, uygulanmasını sağlamak da önemlidir.

• Yemek servisi bulunan okullarda ve okul beslenme hizmetlerinin yürütülmesinde çocukların ve gençlerin enerji ve besin öğeleri ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uygun menüler planlanmalıdır.

• Ağır sırt çantaları, okul çocuklarının gelişmekte olan eklem ve kas yapılarında zorlanmalara neden olarak bozuk yürüyüş ve ciddi kronik bel ağrılarına yol açabilir. Bu nedenle okul çağındaki çocukların ve gençlerin, erken dönemlerden itibaren bel ağrısından korunmaları için ağır çantaların taşıttırılmaması gerekir. Mümkünse öğrencilerin okulda kilitli dolapları olmalı ve bir dönem bazı okullarda uygulanan çantasız okul uygulaması gibi eve sadece ihtiyaçları olanları taşımalıdırlar (Güloğlu, 2006).

• Okullarda ve sınıflarda ilkyardım dolabı ve malzemeleri bulundurulmalı, ilkyardım ekipleri oluşturulmalı ve bunların yetiştirilmesi ve periyodik eğitimlerle bilgilerini tazeleme olanağı sağlanmalıdır. Okullarda eğitimli bir sağlık uzmanının istihdam edilmesi, öğrencilerin sağlıklarının korunması yönünde çağdaş bir önlem olacaktır (Gertrude, 1963). Nitekim İngiltere'de mevcudu 100'den fazla olan okullara bir sağlık uzmanı çalıştırma tartışmaları yapılamaktadır ve birçok okul bu uygulamaya geçmiştir (Brierley, 1999, 139). Bu amaçla okulun derslik, öğrenci ve personel sayısı ölçüt alınarak sağlık personeli normu belirlenmeli ve personel istihdamı yapılmalıdır. Okul sağlık örgütü ile toplumsal güvenlik ve sağlık örgütleri arasında gerekli dayanışma ve eşgüdüm sağlanmalıdır.

---

* Bkz: Uyuşturucu ile mücadele konulu 21.09.1995 tarih ve 69 sayılı genelge; Uyuşturucu maddeler ve kırtasiye malzemeleri konulu 06.10.1995 tarih ve 75 sayılı genelge; Okul kantinlerinin denetimi konulu 16.09.1988 tarih ve 88 sayılı genelge ve son olarak yayımlanan 17 nisan 2007 tarih ve 1008 sayılı Okul Kantinlerinin Denetimi ve Uyulacak Hijyen Kurallarına İlişkin Genelge.

- Özellikle yeni yapılacak okul ve dersliklerin çevredeki gürültü kaynaklarından uzak tutularak gürültünün rahatsız edici etkisi azaltılmalıdır.

- Öğrencileri Yeşilay ve benzeri sivil toplum örgütlerine yönlendirerek hem okul ve toplum sağlığının korunmasında iş birliği yapılabilir, hem de öğrencilerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılımları teşvik edilmiş olur.

- Ayrıca uçucu madde içeren bazı yapıştırıcılar, tiner gibi kırtasiye malzemelerinin ve sağlığa zararlı etilesat içeren beyaz tahta kalemlerinin kullanılması yasaklanmalı ve bu yasakların okullarda titizlikle uygulanması için gerekli denetimler yapılmalıdır.

- Yönetici ve öğretmenler, öğrenci sağlığının korunması konusunda eğitim almalıdır ve bu eğitimler periyodik olarak sürdürülmelidir. Ateşi yükselen, başı ağrıyan midesi bulanan öğrenciyle nasıl ilgilenileceği, kaza ve yaralanmalara karşın ilkyardım ve acil müdahalenin nasıl yapılacağı gibi bilgi ve beceriler bu eğitimlerle kazandırılabilir.

- Okulun tüm bölümleri için sürekli ve etkin bir iç denetim sağlanmalı ve okul saatleri içinde etkin bir nöbetçi öğretmenlik uygulamasının yürütülmelidir.

Okul sağlığı konusunda okulda ve tüm toplumda ortak bilincin oluşması önemlidir. Çünkü artık okul sağlığı konusu sadece öğretmen ve öğrenci sağlığı olarak ele alınmamakta, okuldan hareketle tüm toplumun sağlık durumu tartışılmaktadır. Bu nedenle okul sağlığı sorunları sadece Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticilerinin sorun alanı olarak görülmemeli, başta Sağlık Bakanlığı olmak üzere diğer devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları ve ailelerin ortak sorunu olarak ele alınmalıdır.

Genelde toplum sağlığının ve özelde de okullarda öğrenci sağlığının korunması için toplumun tüm kesimlerinde ve özellikle eğitim kurumları olan okullarda sağlık konusunda duyarlılığın geliştirilmesi ve beyaz bayrak projesi gibi uygulamaların bir ödül değil bir gereklilik olarak kabul edilmesi yönünde bilinçlenmenin artırılması çağdaş toplum olmanın gereklerindendir.

Kaynakça

Agranat, M.A.; Deitcher, C.; Goldzweig, G.; Leibenson, L.; Stein, M.; Galili-Weisstub, E. (2005) Childhood obesity and attention deficit/hyperactivity disorder: A newly described comorbidity in obese hospitalized children. **International Journal of Eating Disorders**. May 2005, Vol. 37 Issue 4, p357-359,

Akyüz, E. (2000) **Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi

ASHA (American School Health Association, 2000) **What is school health?** http//www.ashaweb.org/Wahtis.html (erişim: 06.05.2007)

Aydın, İ. (2003) Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Başar,H. (2003) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Benett, B. L.; Van Dalen, D. B.; Mitchel, E. D. (1953). A world history of Physical Education: Cultural-Philosophical-Comparative. N.Y., Prentice Hall, Inc.

Brierley, D. (1999). **Health and Safety in Schools**. London, Whitstable Litho Ltd.

Çağlayaner, H. ve Gönenli, H. (1998) Etkin eğitim açısından okul sağlığı, **Aile Hekimliği Dergisi.** 2(1): 31-39.

Carney, J.L.; Hazler, R.J. & Higgins, J. (2002). Characteristics of School Bullies and Victims as Perceived by Public School Professionals. **Journal of School Violence**, 1: 91–106.

CDC (Centers For Disease Control And Prevention, 1994) Guidelines for School Health Programs to Prevent Tobacco Use and Addiction**. The Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR).** February 25, 1994 / 43 (RR-2);1-18 http://www.cdc.gov/mmwr/about.html (erişim: 12.04.2007)

Cobia, D.C. & Carney, J.S. (2002). Creating a Culture of Tolerance in Schools: Everyday Actions to Prevent Hate-Motivated Violent Incidents. **Journal of School Violence**, 1: 87–104.

DeVoe, J.; Peter, K.; Noonan, M.; Snyder, T. D.; Baum, K. (2005). **Indicators of School Crime and Safety: 2005.** National Center for Education Statistics /NCES, Department of Education, Washington, DC.,November- 2005

Eisenmann, J.C.; Arnall, D.A.; Kanuho, V.; Interpretter, C. & Coast, J.R. (2007) Obesity and pulmonary function in navajo and hopi children**. Ethnicity & Disease.** 2007 Winter; Vol. 17 (1), pp. 14-8.

Fallis, D. & Martin, F. (2002) Indicators of Accuracy of Consumer Health Information on the Internet . **Journal of the American Medical Informatics Association** 9(1):pp. 73-79.

Fletcher, B.D. (1922) School Hygiene. New York . The Macmillan Company.

Gertrude, E.C (1963) The Nurse in the School Health Program. London:W.B. Saunders Company.

Güloğlu, G. (2006). **Çocuklarda hatalı beslenme, sırt çantası taşınmasındaki kurallar ve üst solunum yolu hastalıkları**. http://www.forumgazetesi.com /yazar-detay.asp?yazar_id=41 &haber_id=8427 (ereişim: 16.09.2006)

http://sdb.meb.gov.tr (erişim: 05.05.2007)

Hu, W.T.; Foley, T.A.; Wilcox, R.A.; Kozera, R.M.; Morgenstern, B.Z. & Juhn, Y.J. (2007). Childhood obesity among head start enrollees in southeastern minnesota: prevalence and risk factors. **Ethnicity & Disease.** 2007 Winter; Vol. 17 (1), pp. 23-8.

Ihlenfeld, J.T. (2004). Community- Oriented nurse in the schools: **Community&Public Health Nursing**, M Stanhope, L Lancester (Ed) Mosby Inc., s. 1042-1063.

Kub, J. & Steel, A. (1995). School Health: **Community Health Nursing Theory and Practice**, CM Smith, FA Maurer (Ed), Philadelphia, W.B.Saunders Co., s.429-449, 745-777.

MEB (2003) **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.** 27.8.2003/25212 sayılı resmi gazete

MEB (2006). **2005-2006 Sayısal Verileri.** Ankara, MEB Strateji Dairesi Başkanlığı.

MEB, (1982). **Sağlık Eğitim Merkezi Yönetmeliği**, 04.05.1982/52

MEB, (1991). **Okul Sağlığı İşleri Uygulama Talimatı**. www.sdb.meb.gov.tr (erişim: 22.03.2004)

Merdol, T. K(1999). Okul çocuğunun beslenmesi. **Okul Sağlığı Kongresi Özet Kitabı**,13-17 Ekim, İstanbul,1999.

Nolin, M.J.; Vaden-Kiernan, N.; Feibus, M.L., & Chandler, K.A. (1997). **Student Reports of Availability, Peer Approval, and Use of Alcohol, Marijuana, and Other Drugs at School:1993** (NCES 97–279). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Önder, Ö.R. (1984) **Lise Öğrencilerinin, Sigara ve Sağlık Konusunda Bilgisi, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Araştırma.** Yayımlanmamış Sağlık Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe . Ü. Sağlık Bilimleri enstitüsü.

Özen, F. (2005) **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Öğrenci Sağlığına İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öztürk, A. (2005). **Okul Sağlığı Nedir ve Neleri Kapsamaktadır?** http://www.kocschool. k12.tr (erişim: 10.04.2007)

Payne, A.A.; Gottfredson, D.C. & Gottfredson, G.D. (2003). Schools as Communities: The Relationship Between Communal School Organization, Student Bonding, and School Disorder. **Criminology**, 41: 749–778.

Pekcan, H. (1995). Okul Sağlığı: **Halk Sağlığı Temel Bilgiler**, M. Bertan, Ç. Güler (ed), Güneş Kitabevi, Ankara, s.213-23.

Sağlık Bakanlığı, (2001) **Sağlık Hizmetlerinin Yürütülmesi Hakkında Yönerge** Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Aralık, Ankara.

Sağlık Bakanlığı, (2005) **Okul Sağlığı Hizmetleri Hakkında Genelge**. 01.02.2005 / 1276. http://www.hm.saglik.gov.tr (erişim:

Şahin, F. (2006). **Okul Sağlığı**. http://www.tr.net/saglik/cocuk_sagligi_okul_sagligi. shtml (erişim: 18.04.2007).

Schreck, C.J. & Miller, J.M. (2003). Sources of Fear of Crime at School: What Is the Relative Contribution of Disorder, Individual Characteristics, and School Security? **Journal of School Violence,** *2*(4): 57–79.

T.A.Koleji (Tarsus Amerikan Koleji /2005). **Aylık Bülten**. http://www.tac.k12.tr (erişim: 22.04.2007)

TC Anayasası (1982)

TED (Türk Eğitim Derneği, 2006).**Okul Sağlığı ve Güvenliği,** http://www.tedankara.k12.tr (erişim: 22.09.2006)

TÜİK (2000) **Genel Nüfus Sayımı; Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri 1927-2000** http://www.tuik.gov.tr/kutuphane (erişim: 17.04.2007)

TÜİK (2002) **Milli Eğitim İstatistikleri 1986-2002** http://www.tuik.gov.tr/kutuphane (erişim: 06.05.2007)

Tuncel, N.; Şanlı, T. ve Perk, M. (1992). **Halk Sağlığı Hemşireliği**. N. Güçhan (Ed), Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, s.136-150.

Veselak, K.E. (2001). Historical Steps in the Development of the Modern School Health Program. **Journal of School Health.** Vol. 71, Issue 8, p369, Oct2001.

WHO (Dünya Sağlık Teşkilatı, 1968) **Dünya Sağlık Teşkilatı Raporu**. Ç: K. Turan. Ankara, San Matbaası.

Ek:1

Tablo 2. Beyaz Bayrak Uygulaması Denetim Kriterleri ve Puanlama

ÖLÇÜTLER	PUAN
A. Okul Çevresi	
1. Bahçenin etrafı çevrilidir.	1 puan
2. Okul çevresinde kontaminasyona yol açacak çöp ve atık yığınları, su birikintileri, zararlı canlıların yerleşmesine yol açacak ortamlar yoktur.	2 puan
3. Bahçede çöp kovaları ve tüm çöplerin toplandığı sistem vardır.	1 puan
4. Bahçe temizdir.	1 puan
5. Bina dış görünümü bakımlıdır. (boya, bakımı)	1 puan
6. Bahçe zemini düzgün, kazaya neden olabilecek etkenlerden arındırılmıştır(çukurlar, su birikintileri, kanalizasyon)	1 puan
B. Okul İçi (Koridor)	
1. Koridorlar temiz ve düzenlidir.	1 puan
2. Kapaklı çöp kovaları vardır.	1 puan
3. Koridorlar boyalıdır.	1 puan
4. Az kullanılan alanlar temizdir (merdiven altı, çatı boşluğu ...)	2 puan
C. Sınıflar	
1. Çöp kovası vardır, kapaklıdır.	2 puan
2. Sınıflardaki öğrenci sayısı 40 öğrenciden fazla değildir.	2 puan
3. Sınıflar uygun bir biçimde havalandırılmaktadır.	2 puan
4. Aydınlatma sistemi uygundur.	2 puan
5. Sınıfların günlük temizliği yapılmaktadır.	2 puan
6. Sınıflar temizdir.	2 puan
7. Sıralarda en fazla 2 öğrenci oturmaktadır.	1 puan
Ç. İdari Birim, Öğretmen Odası, Kütüphane, Diğer	
1. Çöp kovası vardır.	1 puan
2. Günlük temizliği yapılmaktadır.	1 puan
3. Temiz ve düzenlidir.	1 puan
D. Isıtma Durumu	
1. Kalorifer sistemi vardır.	1 puan
2. Kazan dairesinde emniyet tedbiri alınmıştır.	1 puan
E. Spor Salonu, Tiyatro Salonu, Atölyeler ve Laboratuarlar,	
1. Çöp kovaları vardır.	1 puan
2. Günlük temizlikleri yapılmaktadır.	1 puan
3. Temizdir.	1 puan
F. Revir	
1. Reviri vardır.	1 puan
2. Yeterli malzemesi vardır.	1 puan
3. Revir yoktur, İlkyardım dolabı vardır.	1 puan
4. İlkyardım dolabında yeterli malzeme vardır.	2 puan
5. Öğrencinin sağlık hizmetlerine hızlı ve doğru bir biçimde erişimi sağlanmaktadır, düzenli sağlık taraması ve aşı yapılmaktadır.	2 puan
G. Kantin	
1. Çalışanların portör muayeneleri düzenli yapılmaktadır.	4 puan
2. Son kullanım tarihi geçmiş gıda maddesi yoktur.	3 puan
3. Temizlik ve hijyen kurallarına uyulmaktadır.	3 puan

4. Kullanılan malzemeler temizdir.	3 puan
5. Kullanılan gıdalar Tarım Bakanlığından onaylıdır.	3 puan
6. Fiziki koşullar, havalandırma, aydınlatma yeterlidir.	2 puan
7. Lavabosu vardır.	1 puan
8. Duvarlar, zemin, tavan temiz ve bakımlıdır.	1 puan
9. Personelin giysisi temiz ve uygundur.	1 puan
10. Gıdalar uygun koşullarda saklanmaktadır.	3 puan
H. Tuvaletler	
1. Kız öğrenci tuvaletleri temizdir.	3 puan
2. Erkek öğrenci tuvaletleri temizdir.	3 puan
3. Öğretmen ve personel için tuvalet vardır ve temizdir.	1 puan
4. Her teneffüs sonrası günlük temizliği yapılmaktadır.	3 puan
5. Çöp kovaları vardır.	1 puan
6. Tuvaletler temizdir.	2 puan
7. Sıvı sabun, tuvalet kağıdı ve kağıt havlu veya el kurutma makinesi vardır.	3 puan
8. Kanalizasyon sistemi uygundur.	3 puan
9. Su kesildiğinde kullanılacak sistem vardır.	2 puan
I. İçme Suyu	
1. Şebeke suyu kullanılmaktadır.	2 puan
2. Deposu vardır.	2 puan
3. Depoların temizliği belirli periyotlarda yapılmaktadır.	3 puan
4. Depolar temizdir.	2 puan
İ.Diğer	
1. Temizlik personeli yeterlidir.	2 puan
2. Zararlılarla mücadele edilmektedir.	2 puan
3. Temizlik ekipmanları yeterlidir.	2 puan
Toplam	**100** puan

(Kaynak: http://sdb.meb.gov.tr; www.toplumsagligi.com)

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF PREVENTING SCHOOL AND STUDENT HEALTH

Murat TAŞDAN*

Hasan Basri MEMDUHOĞLU**

Abstract

The subject of this study is the preventing of school and student health. The aim of the study is to argue the concept of school and student health, scope, importance, and exhibition of the school and student health service in Turkey depending to literature, and in the point of views from these arguments developing resolution suggestions to problems.

In daily life, there are risks to human health because of environmental, social, cultural and personal factors. These risks affect the children more easily and the numbers of risks are increasing at schools. By means, school and student health becomes an important subject to us. Besides, school and student health is important because it affects students' and teachers' situations of continuation to school and also public health.

This study's data were gathered by searching the related literature. The inquiry was concluded with disability of the service expected to encourage and develop the health of school aged children by the means of the scope of the school and student health in Turkey. There are solution needs in systematic health search and education at national grade besides nonsystematic and only a registration and reporting system.

There must be a common consciousness about the school health in school and whole public. Because, school health subject is no more investigated as only instructors' and students' health, beginning with school whole public's health was being argued. Because of this, school health problems must not only belong to Ministry Of Education or school administrators, as well must belong to Ministry of Health, related government organizations, civil public organizations and families.

Key Words: School health, student health, problems of school health and student health, preventing of school health and student health.

* Research Assistant; Ankara Univ. Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration , Supervision, Planning and Economics.

** Dr.; Yüzüncü Yıl University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration , Supervision, Planning and Economics.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIFTAKİ OKUMA-YAZMA BİLMEYEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM UYGULAMASININ ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE ETKİSİ*

Muhittin ÇALIŞKAN**

Ali Murat SÜNBÜL***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenememiş öğrencilere okuma-yazma öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun erişi ortalamasıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma Konya ili Ilgın ilçesi Halil Özkan İlköğretim Okulu ikinci sınıflar üzerinde yapılmıştır. Aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun okuma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun okuma erişisi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun yazma erişisi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bireyselleştirilmiş öğretim, okuma-yazma öğretimi

Giriş

Eğitim etkinlikleri okuma-yazma becerisi üzerine kurulu olduğundan, bu beceri öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açından büyük önem taşır. Okuma-yazma becerisi öğrencilerin bütün öğrenim hayatları boyunca tüm derslerdeki başarılarını önemli derecede etkiler.

Günümüzde ikinci sınıfa geçtiği halde hatta daha üst sınıflarda okuma yazma becerisini kazanamamış öğrencilerin olduğu bir gerçektir. Hemen hemen bütün sınıflarda sayıları değişmekle birlikte böyle öğrencilerle karşılaşmak mümkündür. Bu durum öğrenci, veli ve öğretmen açısıdan birçok sorunlara neden olmaktadır. Okuldaki öğrenmeler bireysel ayrılıklara neden olmakta, okuma-yazma öğrenemeyen öğrenciler sınıf seviyesinin çok gerisinde kalmaktadırlar.

---

* Bu makale, Muhittin Çalışkan'ın Doç.Dr. Ali Murat Sünbül danışmanlığında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tezi temel alınarak yazılmıştır.

** Arş.Gör.; Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Okul öğrenmelerinde bireysel ayrılıklara yol açan en önemli nedenlerden biri öğretimde, grupla yani toplu öğrenmenin can alıcı bir yer ve önem kazanmasıdır. 20 ile 70 arasında öğrenciden oluşan bir gruba yöneltilen tek tip öğretimin bu öğrencilerden bazıları için etkili olurken diğerleri için etkisiz kalması doğaldır. Bu yönüyle okul öğretimi zamanla daha da artacak olan hatalarla yüklü bir öğretim olma durumundadır. Okul düzeninde hem öğretim hem de öğrenme aksaklıklarını belirleyerek düzeltecek yollar bulunmadıkça bu düzen, büyük bir olasılıkla zamanla daha da büyüyen bireysel ayrılıklar yaratmaya devam edecektir (Bloom,1998).

Özel ders alan bir öğrencinin sınıftaki öğrencilerden daha başarılı olduğu varsayılırsa, öğretimin de bireysel öğretime dönüştürülmesi olası görülmektedir. Ancak, her öğrenci için özel ders verecek öğretmen bulmak olanaksız olacağından, sınıf içinde kullanılan teknikleri değiştirerek bireysel öğretime geçiş yapmak daha akılcı bir yaklaşım olarak görünmektedir(Demirel,1994). Okuma-yazma öğrenememiş öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi bir alternatif olarak düşünülebilir.

Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde, her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenme şansına sahip olması, onun diğer öğrencilerle gireceği-çoğu zaman girmek zorunda kaldığı- rekabeti ortadan kaldıracaktır. Çünkü, öğrencilere bir eziyet olan ve çağdaş eğitimde yeri bulunmayan bu tür sakıncalı durumlar ortadan kalkacaktır. Fakat, gelişim özelliklerine göre bireyler kendileriyle yarışmaya geçecek ve böylece her öğrenci kendini aşmak için büyük bir gayret içine girecektir (Rıza,1990).

Bireyselleştirilmiş öğretim, bir grup ya da sınıftan çok, tek tek öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak için hazırlanmaktadır. Bu program, birey için gerekli olan eğitim ortamını hazırlamak ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan aksaklıkları gidermek için hayata geçirilmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim, akademik alanların yanında aynı zamanda sosyal uyum, mesleki eğitim, beden eğitimi ve uyumsal davranış becerileri için de uygulanabilmektedir (Fiscus & Mandell, 2002).

Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemine karar veren bir öğretmen, dersin içeriği, dersin kaç öğrenme biriminden oluşacağı, öğrenme birimlerinin kapsamları, öğrenci performanslarının nasıl değerlendirileceği konusunda kararlar verdikten sonra bireyselleştirilmiş öğretim materyalini geliştirmelidir. Özyürek'e (1987) göre, etkili öğretimin gerçekleştirilmesini; öğrenci için ne öğretileceğine karar verme (amacın saptanması), öğrencinin yapabildiklerinin belirlenmesi (performans düzeyinin belirlenmesi), performans düzeyine dayalı olarak öğretilecek beceri ya da davranışta öğretime nereden başlanacağının saptanması (öğretim amaçlarının seçimi ve sıraya konması), gerekli ortamın hazırlanması gibi unsurlar etkiler. Bu unsurlar bir öğretim materyalinin parçalarıdır. Kısacası etkili öğretimin gerçekleştirilmesi, sözü edilen unsurları içeren bir öğretim materyali ile olanaklıdır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenememiş öğrencilere cümle (çözümleme) yönteminin "Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi" ile sunulmasının etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla "bireyselleştirilmiş okuma-yazma öğretim materyali" geliştirilmiştir. Bireyselleştirilmiş okuma yazma öğretim materyali geliştirilirken aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

1. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi: Öğrencinin öğretim öncesinde performans düzeyini belirleyebilmek için; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi,harf dönemi ve serbest metin okuma ve yazma dönemi ölçü araçları gelişti-

rilmiştir.İlk dört dönemin ölçü araçları 30 bildirim, ölçüt ve sorulardan oluşmaktadır. Serbest metin okuma ve yazma dönemi ise 2 bildirim, ölçüt ve sorulardan oluşmaktadır.

Beceri analizi tekniğine göre hazırlanan ölçü araçlarında yer alan her bir bildirim için düzenlenen soru öğrenciye sorulup doğru ve yanlış tepkiler kaydedilerek öğrencinin performans düzeyi belirlenir. Öğrenci temel beceride yer alan alt amaçları gerçekleştiriyorsa (+) gerçekleştirmiyorsa (-) işareti konularak kaydedilir.Öğrencinin gerçekleştiremediği alt amaçlar arasından en alt düzeydeki alt amaç performans düzeyi olarak belirlenir (Özen,1995).

Ölçü araçlarının öğrencilere uygulanması sırasında amaçları bağımsız gerçekleştirme düzeylerini kayıt etmek amacıyla, Cümle Dönemi, Kelime Dönemi, Hece Dönemi, Harf Dönemi ve Serbest Metin Okuma ve Yazma Dönemi Ölçü Araçlarına öğrencinin adı-soyadı, ölçmenin yapıldığı tarih, I., II., III. oturumlar sütunu eklenerek aynı zamanda kayıt çizelgesi olarak kullanılmıştır.

Ölçüt bağımlı değerlendirme yaklaşımında kaç puan alındığının belirlenmesinden çok öğrencinin amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediği belirlenmektedir. Araştırmada da öğrencinin Okuma-Yazma Ölçü Araçlarındaki bildirimlerin ifade ettiği amaçları gerçekleştirme düzeylerinin tespiti için 2/3 ölçütü benimsenmiştir. Buna göre birbirini izleyen üç oturumda öğrenciye ölçü aracı uygulanmıştır. Bu üç oturumun ikisinde doğru cevap verirse bildirimle ilgili amacı gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

2. Uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulması: Öğrencinin performans düzeyi belirlendikten sonra, öğrencinin bulunduğu düzey dikkate alınarak uzun dönemli amaçlara karar verilmiştir. Uzun dönemli amaçlar belirlendikten sonra da kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur.Uzun dönemli amaçlar "bireyden özel eğitim programında geçireceği bir akademik yıl süresince kazanması, ulaşması beklenen mantıklı hedefler" olarak tanımlanır (Fiscus & Mandel, 2002).

Bazen öğretimsel amaçlar olarak da adlandırılan kısa dönemli amaçlar, bireyin o anki performans düzeyi ile uzun dönemli amaçlar arasında ölçülebilir, ara basamaklar olarak tanımlanır. Uzun dönemli amaçların genel olmasına karşın, kısa dönemli amaçlar daha özel ve ayrıntılıdır. Bu amaçlar hazırlanırken, bireyin şimdiki düzeyinden,uzun dönemli amaçlara ulaşabilmesi için hangi aşamaların yer alması gerektiğine karar verilmelidir (Fiscus & Mandel, 2002). Beceri ya da kavram analizinde yer alan alt basamaklar basitten karmaşığa doğru sıralanarak alt amaçlar biçiminde ifade edilirler. Performans düzeyinde belirlenen bir basamaktan sonra gelen basamakla öğretime başlanır (Varol,1992).Uzun dönemli öğretimsel amaçlar belirlenirken öğretilecek davranışın birincil olarak işlevsel olmasına önem verilmelidir. Birey için öncelik gösteren davranışların öğretilmesi, bireyin toplumda bağımsız ya da yarı bağımsız yaşama koşullarını sağlaması açısından önemlidir. Zorluk düzeyi bireyin geçmiş yaşantısına ve performansına bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Tekin,1996).

3. Performans düzeyine göre öğretim planlarının hazırlanması: Öğrencinin bir kavramda performans düzeyinin belirlenmesi ve uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulmasından sonra, öğrencinin performans düzeyinden bir sonraki sırada gelen amaca göre öğretim planının hazırlanması gerekir (Varol,1992). Öğretim planında öğrencinin performans düzeyi, öğretim amacı, amaca uygun olarak kullanılacak araç-

gereçler, öğretim ortamı, kullanılacak pekiştireçler ve öğretim yönteminin yer alması gerekir (Özyürek,1986). Cümle, kelime, hece, harf ve serbest metin okuma ve yazma dönemleri öğretim üniteleri amaçlar ve öğretim üniteleri bölümlerinden oluşmaktadır. Cümle (çözümleme) öğretim yöntemine göre öğretim ünitelerinin geliştirilmesi için öğretilecek içeriğin cümle yöntemindeki basamaklara göre analizi yapılmış, bu analize uygun olarak bildirimler oluşturulmuştur. Daha sonra öğretim amaçlarının oluşturulmasında Okuma-Yazma Ölçü Araçlarında yer alan bildirimlerden yararlanılmıştır. Bildirimler, öğretmenin sunusu ve öğrencinin göstereceği davranışları belirten davranışsal amaçlar haline dönüştürülmüştür. Öğretim planı, öğrencinin ölçme aracı ile belirlenen performans düzeyi, bu performans düzeyine göre kullanılacak araçlar ve öğretim sürecinden oluşmaktadır. Öğrencinin Okuma-Yazma Ölçü Araçlarında belirlenen performans düzeyinden hemen sonra gelen bildirimin ifade ettiği alt amaç, öğrenci için konulacak öğretim amacı olarak belirlenmiştir. Bu öğretim amacını gerçekleştirmek için kullanılacak araçlar; amacın içerdiği basamakta öğretmenin sunum yapmasına ve öğrencinin tepkide bulunmasına hizmet edecek şekilde geliştirilmiştir.

4. Öğretimin değerlendirilmesi: Öğrencinin başlama düzeyini (performans) belirlemek amacıyla beceri analizlerinden yararlanılarak hazırlanan ölçü araçları, öğretim sırasında ve öğretim sonunda yapılacak değerlendirmelerde kullanılmıştır. Ölçü aracında tek bir yönerge şeklinde yer alan soru öğrenciye sorulmuş, öğrencinin doğru ve yanlış tepkileri kayıt edilerek, öğrencinin öğretim sırasında ve sonunda becerinin alt amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği saptanmıştır.

5. Derste kullanılacak araç-gereç (çalışma yaprakları):İlköğretim ikinci sınıfta kısa sürede okuma-yazma öğretmeyi amaçlayan bu çalışmada çalışma yaprakları, amacın içerdiği basamakta öğretmenin sunum yapmasına ve öğrencinin tepkide bulunmasına hizmet edecek şekilde geliştirilmiştir. Bu çalışmada amaç, ikinci sınıf öğretmeninin, sınıfıyla normal olarak yapması gereken öğretim çalışmalarını yaparken aynı zamanda sınıfında okuma-yazma bilmeyen öğrencilerine okuma-yazma öğretmede bireyselleştirilmiş öğretim yönteminin etkililiğini belirlemektir. İkinci sınıftaki öğrencilere okuma-yazma öğretmede iki önemli engel vardır. Birincisi zaman sorunudur. İkincisi ise okuma-yazma için gerekli olan araç-gereçlerin sınıfta bulunmamasıdır. Bu iki engeli aşmak için çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Öğretmen belirlediği bir saatte sınıfında okuma-yazma bilmeyen öğrencilere çalışma yapraklarını dağıtarak gerekli açıklamaları yapabilir. Bu öğrenciler kendi kendilerine çalışma yapraklarında yer alan etkinlikleri yaparken öğretmen de sınıfıyla dersin işlenişine devam edebilir. Bu açıdan çalışma yaprakları hem okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerini yapmasına hem de öğretmenin sınıfıyla normal olarak yapması gereken etkinlikleri gerçekleştirmesine imkan sağlar. Sınıfta her öğrenciye okuma etkinliklerini yaptıracak birer kılavuz öğrenci seçilmelidir. Kılavuz öğrenciler uygun zamanlarda okuma etkinliklerini bu öğrencilere yaptırabilirler.

Okuma-yazma öğretim dönemlerinin her biri için çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Bir döneme ait çalışma yapraklarında öğrencinin o dönemin amaçlarına ulaşması için yapması gereken etkinlikler mevcuttur. Çalışma yapraklarında hem okuma hem de yazma becerilerine yer verilmiştir. Bu araştırmada cümle yönteminin bütün dönemlerinin etkinliklerini içeren 80 çalışma yaprağı hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin "Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deseni" tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın deneklerini, 2003-2004 öğretim yılında Konya Ilgın Halil Özkan İlköğretim Okulu ikinci sınıfına devam eden okuma-yazma öğrenememiş öğrencilerden Okuma-Yazma Ön Koşul Davranışları Belirleme Ölçü Aracı'nın uygulanması sonunda, okuma-yazma önkoşul davranışları yerine getiren 14 öğrenci oluşturmaktadır. Random yoluyla 7 öğrenci deney grubuna 7 öğrenci de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda bireyselleştirilmiş öğretime göre hazırlanan eğitim programı ve ders materyalleri kullanılarak okuma-yazma öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Öğretim her iki grupta da sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Deney grubundaki öğretmene uygulamadan önce bireyselleştirilmiş öğretim konusunda ve uygulamayı nasıl yapacağı konusunda bilgi verilmiştir.

Öğrencilerin performans düzeyi, performans düzeylerine göre uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlendikten sonra ünite planları hazırlanmıştır. Öğretimin uygulanması sırasında 7 öğrenci aynı sınıfın içinde performans düzeyleri hemen hemen birbirine yakın ayrı bir sınıf olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada öğretimin çeşitliliği açısından sadece çalışma yaprakları kullanılmıştır.

Okuma-yazma öğretim üniteleri cümle, kelime, hece, harf ve serbest metin okuma-yazma dönemleri öğretim planlarındaki etkinlikler yapılarak uygulanmıştır. Öğretim planlarında yer alan her etkinliği içeren çalışma yaprakları hazırlanmış, hazırlanan bu çalışma yaprakları fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler çalışma yapraklarındaki etkinlikleri öğretmenin açıklamaları doğrultusunda yapmışlardır.

Okuma-yazma öğretimi toplam olarak üç ay, yani 60 iş günü sürmüştür. Okuma-yazma öğretimi için günde bir ders saati zaman ayrılmıştır. Yani haftada beş ders saati öğretim yapılmıştır. Öğretim her iş gününün 5. ders saatinde yapılmıştır. Öğretmen dersin başında öğrencilere çalışma yaprakları ile ilgili gerekli yönergeleri vermiş, dersin sonunda ise değerlendirme yapmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için Okuma-Yazma Ölçü Araçları kullanılmıştır. Okuma-Yazma Ölçü Araçlarından hem öğrencilerin performans düzeyini belirlemede hem de ön test ve son test puanlarını belirlemede faydalanılmıştır. Verilerin analizinde ise elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için az denekli deneysel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okuma-yazma ön koşul davranışlarını yerine getiren öğrencilere "Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali" ile yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığının belirlenmesine ilişkin bulgularla ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Erişileri

Bireyselleştirilmiş öğretim ve geleneksel öğretimle okuma-yazma öğretimi yapılan grupların okuma erişileri ile ilgili veriler Tablo I'de verilmiştir.

Tablo I. Grupların Okuma Erişileri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Mann Whitney U	
Dönemler	X	S	X	S	Z	P
Cümle Dön.Okuma	3	3,74	3,57	3,10	0,853	0,393
Kelime Dön.Okuma	12,43	1,40	3,86	1,77	3,173	0,002
Hece Dön. Okuma	13,29	4,54	4,29	1,80	2,606	0,009
Harf Dön. Okuma	13,14	4,91	3,43	1,51	2,484	0,013
Toplam Okuma	41,86	6,07	15,14	3,72	3,134	0,002
Serbest Met. Okuma	2,57	1,13	0,29	0,49	2,782	0,005

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma erişileri arasındaki farklılık Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Tablo I incelendiğinde cümle döneminde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı buna karşın kelime, hece, harf, toplam okuma ve serbest metin okuma dönemi erişilerinde deney grubunun lehine .05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek erişiler elde ettiği görülmüştür. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulaması öğrencilerin okuma düzeyinde yüksek erişiler elde etmesini sağlamıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Erişileri

Bireyselleştirilmiş öğretim ve geleneksel öğretimle okuma-yazma öğretimi yapılan grupların yazma erişileri ile ilgili veriler Tablo II'de verilmiştir.

Tablo III. Grupların Yazma Erişileri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Mann Whitney U	
Dönemler	X	S	X	S	Z	P
Cümle Dön. Yazma	11,43	2,07	1,43	1,51	3,165	0,002
Kelime Dön.Yazma	12	3,16	1,14	0,69	3,187	0,001
Hece Dön. Yazma	11,86	5,43	0,29	0,49	2,676	0,007
Harf Dön. Yazma	12,86	5,67	0,29	0,49	2,782	0,005
Toplam Yazma	52,29	16,52	4,43	1,40	3,155	0,002
Serbest Metin Yazma	2,29	1,11	0,29	0,49	2,699	0,007

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma erişileri arasındaki farklılık Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Tablo II incelendiğinde cümle, kelime, hece, harf , serbest yazma dönemi erişilerinde .05 manidarlık düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek erişiler elde ettiği görülmüştür. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulaması öğrencilerin yazma düzeyinde yüksek erişiler elde etmesini sağlamıştır.

Tartışma

İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, yetenekleri, gelişim hızları ve olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu nedenle bir sınıfta bulunan öğrenciler okuma-yazmaya farklı zamanlarda geçerler. Fakat bazı nedenlerle okuma-

yazmaya geçiş birinci sınıfta da gerçekleştirilememektedir. Günümüzde ilköğretim ikinci sınıfta hatta daha üst sınıflarda okuma-yazma öğrenememiş öğrencilerin olması en büyük problemlerden biridir. Bu çalışmada, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının ilköğretim ikinci sınıfta okuma yazma öğrenememiş öğrencilere okuma yazma öğretmedeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının bu öğrencilere okuma yazma öğretmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının okuma yazma öğretimi üzerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat birçok araştırma, doğru ve etkili bir şekilde düzenlenen bireyselleştirilmiş öğretimin, okuma yazma öğretiminde engel olabilecek birçok faktörün en düşük düzeye indirilebileceğini vurgular (Polloway & Patton,1993;akt.Çolak,2001). Ayrıca bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının farklı becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucunu vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Akçamete, 1986; Varol, 1992; Gürsel 1993; Tuncer, 1994; Özen,1995; Yıldızeli, 2000). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bu çalışmada bireyselleştirilmiş okuma yazma öğretim materyali, cümle (çözümleme) yönteminin işlem basamakları temele alınarak hazırlanmıştır. Bireyselleştirilmiş okuma yazma öğretim materyali ses temelli cümle yönteminin işlem basamakları temele alınarak da hazırlanabilir. Karma bir yöntem de tercih edilebilir. Tok'un (2001) yaptığı araştırma bu düşünceyi destekler. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada, öğretmenlerin % 60'ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilere okuma yazma öğretiminde karma yöntemlerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenemeyen öğrencilere okuma-yazma öğretmede etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

1.Okuma-yazma öğrenememiş öğrencilere program hazırlarken çocukların performans düzeylerine göre program hazırlama yoluna gidilmelidir.

2.Okuma yazma öğrenememiş öğrencilere okuma-yazma öğretiminde uygun amaçlar ve pekiştireçler seçilmelidir.

3.Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi uygulama yoluna gidilmelidir.

Kaynakça

AKÇAMETE, Gönül (1986). **Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin Ağır İşiten Çocukların Sözel Gelişimlerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BLOOM, Benjamin (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çeviren Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

ÇOLAK, Aysun (2001). **Zihin özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

DEMİREL, Özcan (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**, Usem Yayınları, Ankara.

FİSCUS, Edward ve MANDELL Collen (2002). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**, (Çevirenler Gönül Akçamete, Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin), Ankara.

GÜRSEL, Oğuz (1993). **Zihinsel Engelli Çocukların, Doğal Sayıları, Gerçek Nesneleri Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemler Sunulmasının Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

ÖZEN, Arzu (1995). **Zihin Engelli Çocuklara Yemek Yeme Becerilerinin Kazandırılmasında Fiziksel Yardıma, Model Olmaya ve Sözel Yönergeye Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

ÖZYÜREK, Mehmet (1986). **Standartlaştırılmış Bağıl Testler**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

ÖZYÜREK, Mehmet (1987). " Systematic Insruction for Teaching Self Help Skills to Handicapped Children", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.2, S.1, ss.101-111.

RIZA, Enver Tahir (1990). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**, İzmir.

TEKİN, Elif (1996). " İşlevsel ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Güz 1996, C.6, S.2, ss.111-122.

TOK, Şükran (2001). " İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S.26, ss. 257-275.

TUNCER, Tuba (1994). **Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara.

VAROL, Nihal (1992). **Zihin Engelli Çocuklara Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir Tane, İki Tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyalinin Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

YILDIZELİ, Ali İhsan (2000). **Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemiyle Matematik Öğretimi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

THE EFFECT OF INDIVIDUAL TEACHING APPLICATION ON UNLEARNED STUDENTS IN SECOND CLASS

Muhittin ÇALIŞKAN*

Ali Murat SÜNBÜL**

Abstract

The purpose of this research is to bring up any meaningful difference between the achievement average of group educated by personalized education method and the achievement average of group educated by traditional education method, in the literacy education given to students who cannot learn literacy in the second year of primary school.In this research, pre-test and past-test measures were used with a control group. The research was performed among the second year students in Halil Özkan primary school, Ilgın, Konya. The following findings are arrived at:

A meaningful difference is found, between the reading achievement of group educated by personalized education method and the reading achievement of group educated by traditional education method, on the side of first group.

A meaningful difference is found, between the writing achievement of group educated by personalized education method and the writing achievement of group educated by traditional education method, on the side of first group.

Key Words: Individualized teaching, literacy teaching

* Research Assistant; Selçuk Universitty, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

** Assoc.Prof.; Selçuk Universitty, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EMPATİK BECERİ VE DEMOKRATİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

M. Hanifi ERCOŞKUN*

Ahmet NALÇACI**

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, öğretim şekli, sınıf öğretmenliğini tercih sırası ve kabul derecesi, yaşanılan yer, ailede bulunan kardeş sayısı ve kaçıncı kardeş değişkenleri açısından incelenmesi konu edilmiştir. Bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanları ile cinsiyet, sınıf öğretmenliğini tercih sırası, kabul derecesi, yaşanılan yer, ailede bulunan kardeş sayısı ve kaçıncı kardeş değişkenleri arasındaki farkın anlamsız olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum puanları ile sınıf seviyesi ve öğretim şekli değişkenleri arasındaki farkın anlamlı; empatik beceri puanları ile sınıf seviyesi ve öğretim şekli değişkenleri arasındaki farkın anlamsız olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanları arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği öğrencileri, empatik beceri, demokratik tutum

Giriş

Bir ülkenin kalkınmasında birçok unsur etkilidir. Bu unsurlar içerisinde önemli olanlardan biri de şüphesiz eğitimdir. Bu nedenle günümüzün ülkeleri eğitimde verimliliği artırmak için bir yarış içerisindedirler. Bu yarışta en büyük etkiye öğretmenler sahip olduğu için, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme konusunda tartışmalar ve arayışlar sürmektedir.

Öğretmenlerde bulunması gereken pek çok yeterlik alanı söz konusudur. Öğretmenlerin yeterliklerindeki eksikliklerin yetiştirdikleri öğrencilere doğrudan yansıdığı bilinmektedir. Özellikle bu etki sınıf öğretmenleri için daha da ön plandadır.

Günümüz Türk İnsanı'nın çözülmesi gereken en önemli sorunlarından ikisi bireylerin demokratik tutumlarını (Ada vd., 2000, 800) ve empatik becerilerini geliştirmedir. İlköğretim, yaşamda gerekli olacak bilgi ve becerilerin yanında temel demokratik değer ve tutumların kazandırılması için de önemli bir eğitim kademesidir. Çünkü zorunlu eğitim Türkiye'de ilköğretimle sınırlıdır (Doğanay vd., 2004, 367). Bu nedenle sınıf öğretmenlerine empatik becerileri ve demokratik tutumları geliştirme konusunda önemli görevler düşmektedir.

* Arş. Gör.; Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğt.Fak., İlköğ.Böl. Sınıf Öğretmenliği ABD

** Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniv., Kazım Karabekir Eğt.Fak., İlköğ. Böl. Sınıf Öğretmenliği ABD

Araştırmalar, ilköğretim yıllarından itibaren çocukların giyiminden yürüyüşüne, bakış açısından tepki biçimlerine kadar her türlü tutum ve davranışında öğretmenlerini örnek aldığını ortaya koymaktadır (Yeşil, 2002, 119). İşte empatik beceri ve demokratik tutum açısından sınıf öğretmenlerinin iyi bir model olması için bu tutum ve becerileri ne derece edinmiş olduklarının bilinmesi önemlidir. Öğretmenlerin empatik davranışları öğrencilerine bir model olarak bu beceriyi öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin öğretmenleri tarafından anlaşılmalarından dolayı aralarındaki ilişkiye anlam ve katkı sağlayabilecektir (Ercoşkun, 2005, 2).

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine empati denir (Dökmen, 2003, 135; Hunter, 2003, 5). Aynı zamanda empati, kişilerarası ilişkilere etki eden çok önemli bir iletişim öğesidir (Garton and Gringart, 2005, 19). Empatinin kişilerarası iletişimi kolaylaştırıcı özelliği bilindiği için, empatik becerilerini artırmak amacıyla çeşitli meslek mensuplarına empati eğitimi verilmektedir. Bu mesleklerden biri de sınıf öğretmenliğidir (Ercoşkun vd., 2006, 208).

Empatinin hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin, öğrencileri kendi bakış açısı doğrultusunda yönlendirmeden, kendi subjektif dünyasındaki görüşlerini öğrencilere empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi gerekir (Murat vd., 2005, 216). Eğer öğretmen empatik bir yaklaşımla öğrencilerine yaklaşamaz ise, öğrencilerinde istendik davranışları yerleştirmede başarısız olabilir (Ercoşkun vd., 2006, 209). Öğretmenlerin empatik beceri ve demokratik tutum seviyelerinin düşük olması, öğrencilerine vereceği eğitimi olumsuz etkileyebilir.

İnsanlar demokratik bir düzende yaşamak ve bunu sürdürmek istiyorlarsa bu tür yaşamın ne anlama geldiğini ve nasıl işlediğini öğrenmelidirler (Kaya, 2006, 125). Okullar, yetişkinlik yaşamında demokratik rollerini oynamaları için vatandaşlarını hazırlamada önemli bir rol oynamalıdır (Print vd., 2002, 208). Yani, demokratik yaşama biçiminin bireylere kazandırılmasında, okul önemli rol oynamaktadır. Okulda öğretmen tarafından oluşturulan iletişim ortamının özellikleri, öğrencilerin demokratik davranış kazanıp, pekiştirmelerini etkileyecektir (Kıncal, 2000, 432).

Demokrasi, ancak demokratik bir okul ortamında pratiği yapılarak öğrenilebilir. Bunun için en etkili ortamlardan biri de sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak ders işlemeleri öğrencilerde demokratik davranışlar geliştirmeleri yanında, öğrenci başarısının artmasında da önemli rol oynar (Büyükkaragöz vd., 1999, 250). Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde etkin ve anlayışlı olmaları öğrencilerinin başarı düzeyini etkilemektedir. Eğitimde amaç öğrencileri başarıya ulaştırmak olduğundan, öğretmenler etkili iletişim becerilerini bilmek ve uygulamak durumundadırlar. Bu becerilerin en önemlilerinden birisi empatik beceri (Ercoşkun vd., 2006, 209) ve demokratik tutumdur.

Demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temelin sağlamlılığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir (Yeşil, 2001, 57). Yeşil (2001)'in aktardığı araştırmalara göre, demokratik eğitimin en geç ilköğretim aşamasında mutlaka başlatılması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmeleri için öncelikle kendilerinin demokratik tutum ve idealleri iç dünyalarında yeterince duyumsayarak yaşama geçirebilmelerinin yanında (Dilekmen, 2000, 438) demokratik tutum ve davranışları alışkanlık haline getirmelidirler (Kılıç vd., 2004, 12).

Öğretmenlerin demokrasinin temel değerlerinden haberdar olması, bu değerlerin kendi hayatı ile ilgili olduğu kadar öğrencilerinin hayatları üzerinde de ne derece etkileri olduğunu bilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, demokratik ilkelere değer verdiğini sadece sözleriyle değil sergiledikleri davranışlarıyla da göstererek demokratik yaşamın en temel destekleyicisi olmalıdır. Bunun yanında iyi bir öğretmen, öğrencilerinin demokratik kazanımları gerçekleştirebilmeleri için özendirici bir ortam ve uygun fırsatlar hazırlamalıdır (Genç, 2006, 44). Eğitimin her aşamasındaki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse bu kuşkusuz yıllarca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömleksiz, 1990, 83).

İnsana yakışan, insan olmanın gereği olan demokrasinin gerçekten etkili şekilde yaşanabilmesi için öğrencileriyle her gün yüz yüze bir etkileşimle eğitim-öğretim etkinliklerini yürüten, öğrencileri ilgi ve yetenekleri yönünden yönlendiren, bilgi ve beceri kazandıran öğretmenlerin, yaklaşım ve uygulamalarında demokrasi örneklerinin sergilenmesini sağlayan birer demokratik lider olmaları gereklidir (Özmen, 2000, 443).

İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin kişilikleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri ve demokratik tutuma sahip olup olmamaları düşünülmesi gereken bir konudur. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum düzeylerinin bilinmesi, onların meslekte ne kadar empatik ve demokratik davranabileceklerini göstermesinin yanında, onların empatik beceri ve demokratik tutum kazanmaları konusunda ilgililere önemli mesajlar verebilir.

Problem

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Cinsiyet değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

2. Sınıf seviyesi değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

3. Öğretim şekli (I.-II. öğretim) değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenliğini tercih sırası değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

5. Sınıf öğretmenliği mesleğini kabul derecesi değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

6. Yaşadıkları yer değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

7. Ailede bulunan kardeş sayısına göre demokratik tutum ve empatik beceri puanları arasında fark var mıdır?

8. Ailede kaçıncı kardeş olma değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında fark var mıdır?

9. Empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 817 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, yukarıda belirtilen anabilim dalında öğrenim gören her sınıf seviyesinden seçkisiz (random) örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 99 kız 154 erkek olmak üzere toplam 253 kişi oluşturmaktadır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra hatalı ya da eksik yanıtlanan ölçeklerin çıkarılmasıyla araştırma 78 kız 123 erkek olmak üzere toplam 201 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bilgi Toplama Araçları

Araştırmada empatik beceri puanlarını belirlemek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B), Gözütok (1995) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği ve bireysel değişkenler hakkında bilgi edinmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Uygulanmadan önce örnekleme alınan sınıf öğretmenliği öğrencilerine araştırmada kullanılan Empatik Beceri Ölçeği B-Formu (EBO-B), Demokratik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin kendileri hakkında gerçek bilgileri vermeleri için araştırmanın amacı açıklanmıştır.

Bilgilerin Sınıflandırılması ve İstatistiksel Analizi

Toplanan bilgiler önce istatistiksel analizlere olanak sağlayacak şekilde kodlanmış, sonra SPSS (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılarak bilgisayarda çözümlemeler yapılmıştır. Veriler bağımsız gruplar için kullanılan t (Independent Samples t Test) testi ve tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) ve korelasyon (Pearson) analizi ile değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş, çeşitli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Puan Türü	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Empatik Beceri Puanı	Bayan	78	141,03	17,56	-0,683	0,495
	Erkek	123	142,83	18,67		
Demokratik Tutum Puanı	Bayan	78	38,04	3,86	1,866	0,064
	Erkek	123	36,92	4,32		

Sd=199

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri puanı için t değeri 0.683 olup p=0.495; demokratik tutum puanı için t değeri 1.866 olup p=0.064 olduğundan sonuç p>0.05 önem düzeyinde anlamsızdır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik tutum ve empatik beceri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, bayan ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanları arasında farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Demokratik tutum ile ilgili olarak, Dilekmen (2000)'in yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklememektedir. Ada vd. (2000), Kılıç vd. (2004) ve Genç (2006)'in yaptığı araştırmalarda elde ettiği bulgular bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir. Empatik beceri ile ilgili olarak, Alver (2003)'in yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	706,694	3	235,565	0,706	0,549
	Gruplar İçi	65703,943	197	333,523		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	138,967	3	46,322	2,730	**0,045**
	Gruplar İçi	3342,953	197	16,969		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 2'ye bakıldığında, sınıf öğretmenliği adaylarının sınıf seviyeleri değişkeni açısından empatik beceri puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (F=0,706 p=0,549). Sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri puan ortalamaları, sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenliği adaylarının sınıf seviyeleri değişkeni açısından demokratik tutum puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark vardır (F=2,730 p=0,045). Sınıf öğretmenliği adaylarının demokratik tutum puan ortalamaları, sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 2. sınıf ile 4. sınıflar arasında ve farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu bulgulanmıştır. Dilekmen (2000), Nalçacı vd. (2006)'nin yaptığı araştırmalarda elde ettiği bulgular bu araştırmadaki bulguyu desteklememektedir. Ada vd. (2000)'nin yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Şekline Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Puan Türü	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Empatik Beceri Puanı	I. Öğretim	101	141,40	19,47	-0,572	0,568
	II. Öğretim	100	142,87	16,94		
Demokratik Tutum Puanı	I. Öğretim	101	38,08	4,21	2,512	**0,013**
	II. Öğretim	100	36,62	4,02		

Sd=199

Tablo incelendiğinde öğretim şekli değişkeni açısından sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri puanı için t değeri 0.572 olup p=0.568 olduğundan sonuç p>0.05 önem düzeyinde anlamsızdır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim şekillerine göre empatik beceri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, I. ve II. öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri puanları arasında farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Öğretim şekli değişkeni açısından sınıf öğretmenliği adaylarının demokratik tutum puanı için t değeri 2.512 olup p=0.013 olduğundan sonuç p<0.05 önem düzeyinde anlamlıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim şekillerine göre demokratik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Ortalamalara bakıldığında farklılaşmanın I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Nalçacı vd. (2006)'nin yaptığı araştırmada elde ettikleri bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklememektedir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Sırasına Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	1190,145	3	396,715	1,198	0,312
	Gruplar İçi	65220,492	197	331,068		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	37,001	3	12,334	0,705	0,550
	Gruplar İçi	3444,920	197	17,487		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih sırası değişkeni açısından empatik beceri (F=1,198 p=0,312) ve demokratik tutum (F=0,705 p=0,550) puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenliği adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puan ortalamaları, sınıf öğretmenliğini tercih sırası değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Demokratik tutum ile ilgili olarak, Nalçacı vd. (2006)'nin yaptığı araştırmada elde ettikleri bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Mesleğini Kabul Derecesine Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	1563,206	4	390,802	1,181	0,320
	Gruplar İçi	64847,430	196	330,854		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	89,548	4	22,387	1,293	0,274
	Gruplar İçi	3392,372	196	17,308		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 5'e göre, sınıf öğretmenliği adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğini kabul derecesi değişkeni açısından empatik beceri (F=1,181 p=0,320) ve demokratik tutum (F=1,293 p=0,274) puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Yani, sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları, sınıf öğretmenliği mesleğini kabul derecesi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	137,518	2	68,759	0,205	0,814
	Gruplar İçi	66273,119	198	334,713		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	10,277	2	5,139	0,293	0,746
	Gruplar İçi	3471,643	198	17,534		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 6'ya bakıldığında, sınıf öğretmenliği adaylarının yaşadıkları yer değişkeni açısından empatik beceri (F=0,205 p=0,814) ve demokratik tutum (F=0,293 p=0,746) puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Yani, sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları, yaşanılan yer değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Demokratik tutum ile ilgili olarak, Ada vd. (2000)'nin yaptığı araştırmada elde ettikleri bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailede Bulunan Kardeş Sayısına Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	1169,589	3	389,863	1,177	0,320
	Gruplar İçi	65241,048	197	331,173		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	23,646	3	7,882	0,449	0,718
	Gruplar İçi	3458,274	197	17,555		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği adaylarının ailede bulunan kardeş sayısı değişkeni açısından empatik beceri (F=1,177 p=0,320) ve demokratik tutum (F=0,449 p=0,718) puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları, ailede bulunan kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Demokratik tutum ile ilgili olarak, Dilekmen (2000)'in yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklememektedir. Kılıç vd. (2004)'nin yaptığı araştırmada elde ettikleri bulgu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailede Kaçıncı Kardeş Olma Durumuna Göre Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Beceri Puanı	Gruplar Arası	706,823	4	176,706	0,527	0,716
	Gruplar İçi	65703,814	196	335,224		
	Toplam Kareler	66410,637	200			
	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutum Puanı	Gruplar Arası	41,828	4	10,457	0,596	0,666
	Gruplar İçi	3440,093	196	17,551		
	Toplam Kareler	3481,920	200			

Tablo 8'e bakıldığında, sınıf öğretmenliği adaylarının ailede kaçıncı kardeş olma değişkeni açısından empatik beceri (F=0,527 p=0,716) ve demokratik tutum (F=0,596 p=0,666) puanlarına ilişkin varyans analizi sonucuna göre 0,05 önem düze-

yinde anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, sınıf öğretmenliği adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları, ailede kaçıncı kardeş olma değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Tablo 9: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutum Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve r Değeri

Puan Türü	N	$\overline{X}$	Ss	r	p
Empatik Beceri Puanı	201	142,13	18,22	0,046	0,517
Demokratik Tutum Puanı	201	37,35	4,17		Anlamsız

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır.

Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Cinsiyet değişkenine göre demokratik tutum ve empatik beceri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

2. Sınıf seviyesi değişkenine göre, empatik beceri puan ortalamaları farklılaşmamaktayken; demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma 2. sınıf ile 4. sınıflar arasında ve farklılık 4. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

3. Öğretim şekli değişkenine göre, empatik beceri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken; demokratik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Farklılaşmanın I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

4. Sınıf öğretmenliğini tercih sırası değişkenine göre demokratik tutum ve empatik beceri puan ortalamaları farklılaşmamıştır.

5. Sınıf öğretmenliği mesleğini kabul derecesi değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmamaktadır.

6. Yaşadıkları yer değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmamıştır.

7. Ailede bulunan kardeş sayısı değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmamaktadır.

8. Ailede kaçıncı kardeş olma değişkenine göre empatik beceri ve demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmamıştır.

9. Empatik beceri ve demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öneriler

1. Araştırmada sınıf seviyesi değişkenine göre, empatik beceri puan ortalamaları farklılaşmamıştır. Bu sonuç bize lisans eğitiminin öğrencilerin empatik becerilerine katkı sağlamadığını düşündürmektedir. Bu nedenle lisans düzeyinde empatik beceriyi geliştirici uygulamaların programlara yerleştirilmesinin bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf seviyesi değişkenine göre, demokratik tutum puan ortalamaları farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olması demokratik tutum kazandırmada lisans programlarının etkili olduğunu göstermektedir. Ancak demokratik tutum kazandırmanın yeterli olması için programlara yeni etkinliklerin yerleştirilmesi gerekebilir.

2. Araştırmada öğretim şekli değişkenine göre, demokratik tutum puanları arasında I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuç, II. öğretim öğrencilerinin I. öğretim öğrencilerine göre yeterince demokrat olmadıklarını düşündürmektedir. Bu durumun neden kaynaklandığını ortaya çıkaracak nitel araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalar sonuçlarına göre demokratik tutum kazandırmada II. öğretim öğrencilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin öğretmenlerinin birçok tutum ve davranışlarını model aldığı bilinmektedir. Üniversitelerde öğretim üyelerinin de sınıf öğretmeni adaylarına iyi bir model olabilmek için kendilerinin de empatik beceri ve demokratik tutum sergilemeleri öğretmen adaylarının bu konuda yetişmelerine katkı sağlayabilir. Bu şekilde yetiştirilen sınıf öğretmenleri aldıkları eğitimin yanında kendi öğrencilerine de model olabilirler.

Kaynakça

ADA, Şükrü ve KOÇ, Mustafa (2000). *"Üniversite Öğrencilerinin Lisans eğitimleri Süresince Demokratik Tutumlardaki Değişmelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 27–30 Eylül, Erzurum.

ALVER, Birol (2003). **Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma (1999). **Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama**, Beta Basım Yayım, 10. Baskı, İstanbul.

DİLEKMEN, Mücahit (2000). *"Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10–12 Mayıs, Çanakkale.

DOĞANAY, Ahmet ve SARI, Mediha (2004). *"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması"*, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S.39, ss.356–383

DÖKMEN, Üstün (1988). *"Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi"*, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21 (1–2), ss.155–190.

DÖKMEN, Üstün (2003). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, 22. Baskı, İstanbul,

ERCOŞKUN, M. Hanifi, DİLEKMEN, Mücahit, ADA, Şükrü ve NALÇACI, Ahmet (2006). *"Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Bireysel Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.13, ss.207–217.

ERCOŞKUN, M. Hanifi (2005). **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

GARTON, Alison F. and GRINGART Eyal. (2005) *"The Development of a Scale to Measure Empathy in 8- and 9-Year Old Children"*, **Australian Journal of Education and Developmental Psychology**, Vol.5: 17-25.

GENÇ, Salih Zeki (2006). *"Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi"*, **Milli Eğitim**, S.171, Yaz 2006 ss.43–53.

GÖMLEKSİZ, Müfit (1990). *"Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi"*, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, S.3, ss.79–97.

GÖZÜTOK, Dilek (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları,** Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.

HUNTER, Kirsten R. (2003). **Affective Empathy in Children: Measurement and Correlates**, Griffith University (Unpublished PhD Thesis), Australia.

KAYA, Zeki (2006). **Sınıf Yönetimi**, Editör: Zeki Kaya, Pegema Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.

KILIÇ, Durmuş, ERCOŞKUN, Hanifi ve NALÇACI, Ahmet (2004). *"Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları"*, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Yıl: 8, S.2–3, ss.9–19.

KINCAL, Remzi, Y. (2000). *"İlköğretim Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeyi"*, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10–12 Mayıs, Çanakkale.

MURAT, Mehmet, ÖZGAN, Habib ve ARSLANTAŞ, H. İsmail (2005). *"Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki"*, **Milli Eğitim**, Güz 2005, S.168, ss.214–227

ÖZMEN, Fatma (2000). *"Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Demokratik Bir Lider Olarak Öğretmen"*, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10–12 Mayıs, Çanakkale.

PRINT, Murray, ØRNSTRØM, Susanne and NIELSEN, Henrik Skovgaard (2002). *"Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms"*, **European Journal of Education**, 37, (2), (193-210).

YEŞİL, Rüştü (2001). **İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

YEŞİL, Rüştü (2002). **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi,** Nobel Yayınevi, Ankara.

THE INVESTIGATION OF THE EMPATHIC SKILLS AND DEMOCRATIC ATTITUDES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

M. Hanifi ERCOŞKUN*

Ahmet NALÇACI**

Abstract

In this study the investigation of the democratic attitude and empathic skill points of the Primary School Teacher Candidates was taken into consideration in terms of the variations of gender, class level, education type, the selection degree of the department and the degree of acceptance, the city where they live, the number of siblings and the sequence of the sibling. According to the findings, it was found that the difference between the democratic attitude and empathic skill points and the variations of gender, class level, education type, the selection degree of the department and the degree of acceptance, the city where they live, the number of siblings and the sequence of the sibling. It was found out that the difference between the democratic attitudes of the candidates and the level of the class and education type variations is meaningful while the one between empathic skill points and the class level and education type variations is meaningless. Moreover it was observed the relationship between the Primary School Teacher Candidates' democratic attitude and empathic skill points is meaningless.

Key Words: Primary school teaching students, empathic skill, democratic attitude

* Research Assistant; Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty, Department of Primary Education Division of Elementary Teaching

** Assistant Professor Dr.; Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty, Department of Primary Education Division of Elementary Teaching

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE VE İLKÖĞRETİMDE GENEL MÜZİK EĞİTİMİ

Özge GENÇEL ATAMAN*

Özet

Bu makalenin amacı, okulöncesi eğitimde ve ilköğretimde gerçekleştirilen genel müzik eğitiminin, müzik eğitimi içerisindeki yerini ve önemini açıklamak ve değerlendirmektir. Genel müzik eğitiminin, bireylerin yaşantılarında çok uzun bir süreci kapsamakta olması ve çeşitli eğitim süreçlerine ayrılması nedeni ile bu çalışmada yalnızca okulöncesi eğitimde ve ilköğretimde gerçekleştirilen ve ortalama 4–14 yaş sınırını oluşturan genel müzik eğitimine değinilmiştir. Çalışmada, okulöncesi eğitimdeki ve ilköğretimdeki genel müzik eğitimi açıklanmış, bu eğitimin kapsamındaki eğitim türlerine değinilmiş ve bu eğitimde yararlanılan yöntemlerden söz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, müzik eğitimi, genel müzik eğitimi

Giriş

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme sürecidir. Buna göre;

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.

(http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/egitim.htm, 15 Mart 2006).

İnsanın doğumundan ölümüne süregelen ve insanın gelişiminde çok uzun bir süreci oluşturan eğitimin, bilinçli, amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme süreci olduğu da bilinmektedir.

Diğer bir yandan insanın gelişiminde çok uzun bir süreci oluşturan eğitim bilişsel gelişimle de doğrudan ilgilidir. Bilişsel gelişimin en büyük öncülerinden biri olarak bilinen Piaget'nin, bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlarının da eğitim süreci ile iç içe olduğu bilinmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlarından özümleme ve düzenlemenin çocukların eğitiminde önemli bir yer oluşturduğu bilinmektedir. Özümleme, bireyin, yeni bir bilgiyi var olan şemalarını kullanarak algılamasıdır. Düzenleme ise, bireyin yeni bir bilgiyi var olan şemaları ile açıklayamadığı durumlarda yeni bilgilere dayanarak yeni bir şema oluşturmasıdır. Düzenlemeye bağlı olarak beceriler gelişir ve düşünme yapısı yeniden organize edilir. Piaget'in özümleme ve düzenleme olarak bilinen bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlarını

* Öğr. Gör.; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

müzik eğitimi içinde düşünmek mümkündür. Müzik eğitimi sürecinde yeni öğretilen bilgilerin, var olan bilgileri kullanarak kavranılması Piaget'in gelişim ile ilgili temel kavramlarından özümlemeyi ortaya çıkarmaktadır. Müzikte hızlı ve yavaş tempo kavramlarını önceden kavramış olan çocuğun orta hızdaki tempo kavramını da hızlı ve yavaş arasında kalan bir tempo kavramı olarak algılaması özümlemeye örnek olarak gösterilebilmektedir.

Müzik eğitimi sürecinde yeni öğretilen bilgiler var olan bilgilerle bir bağlantı oluşturmuyorsa, çocuk yeni bilgilere bağlı olarak bir şema oluşturur ve bu şema oluşturma sırasında düzenlemeye bağlı olarak beceri geliştirir. Kısacası düzenleme, çocuktaki beceri ve düşünme yapısının gelişmesine katkıda bulunur.

Müzik eğitimi, "bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ya da bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak geliştirme sürecidir" (Uçan, 1997, 9).

Müzik eğitimi 3 ana türe ayrılır;

1- Genel müzik eğitimi, 2- Özengen müzik eğitimi, 3- Mesleki müzik eğitimi.

Genel müzik eğitimi, müzikle yakından ya da uzaktan ilgisi olan herkese yönelik olarak okulda verilen müzik eğitimidir. Özengen müzik eğitimi, müziğe ilgisi, isteği ve yeteneği olup müziği kendisi için bir hobi olarak seçenlere yöneliktir. Kurslar ve özel dersler bu kapsamda düşünülebilir. Mesleki müzik eğitimi ise, müziğe ilgili ve yetenekli olup müziği kendisine bir iş, meslek, ciddi-sürekli uğraş, görev alanı veya çalışma alanı olarak seçenlere-belirleyenlere yöneliktir. Sağlıklı ve dengeli bir yaşam için ayrım gözetmeksizin herkese yönelik, asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlayan genel müzik eğitimi, okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve orta dereceli orta öğretim kurumlarında genellikle bir müzik öğretmeni, yükseköğretim kurumlarının özellikle öğretmen yetiştiren bölümlerinde ise alanında uzman öğretim elemanları tarafından yürütülür.

2005 yılında Ankara'da toplanan "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanları" genel müzik eğitiminin temel ilkelerini şöyle belirlemişlerdir:

- Müzik eğitimi temel insan hakları ve eğitim haklarından biridir.
- Genel müzik eğitimi, herkes için gerekli, zorunlu, sürekli ve kesintisizdir.
- Müzik kültürü, genel kültürün vazgeçilmez bir öğesidir.

İnsanın müziksel gelişimi ve başarısı, genel gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkiler (Tarman, 2006, 9).

Ülkemizde genel müzik eğitimi, okulöncesi eğitim kurumlarında özel olarak, ilköğretim kurumlarında zorunlu olarak, ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak sürdürülmektedir. Genel müzik eğitimi yüksek öğretim kurumlarının özellikle öğretmen yetiştiren bölümlerinde, zorunlu (özellikle sınıf öğretmenliği bölümleri) ve seçmeli dersler kapsamında sürdürülmektedir.

Genel müzik eğitimi yaşlara göre başlıca 4 gruba ayrılmaktadır:

1- Okul Öncesi Eğitimde Genel Müzik Eğitimi *(4–6 Yaş)*

2- İlköğretimde Genel Müzik Eğitimi *(7–14 Yaş)*

3- Ortaöğretim Kurumlarında Genel Müzik Eğitimi *(15–18 Yaş)*

4- Yükseköğretim Kurumlarının Öğretmen Yetiştiren Bölümlerinde Genel Müzik Eğitimi *(19–22 Yaş)*

4 gruba ayrılarak gösterilen genel müzik eğitiminin en önemli yaş sınırını, 4–14 yaş arası belirtilen, okulöncesi ve ilköğretim eğitim kurumlarında gerçekleştirilen basamağı oluşturmaktadır. 4–14 yaş süreci, bireyin yaşantısında en önemli kazanımların elde edildiği ve bireyin gelecek yaşantısına yön verebildiği bir dönem olarak bilinir. Bu yaş grubunda bulunan ve müziğe yetenekli-istekli olan çocukların müzik eğitimcileri tarafından farkına varılması ve müziğin ileriki dönemlerde meslek edindirmeye yardımcı olacak bir araç ve amaç olarak kullanabilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin tüm kademelerinde bulunmuş bir bireyin yaşamında, ortalama 4 yaşında başlayan genel müzik eğitiminin en büyük amacı bireyleri müzik açısından bilgilendirmek ve kültürlenme çerçevesinde, kültürlü birer amatör müzikçiler olarak yetiştirmektir. Genel müzik eğitimi hiçbir zaman, müziği bireylere meslek edindirmek ya da müzik konusunda bireylerden üst düzeyde dönüt beklemek gibi bir amaçta yoğunlaşmaz. Toplum içinde, müziksel birikim ve bilgiye sahip, kaliteli ve sağlıklı müzik dinleyebilen bireylerin artışını sağlamak ve sanatı ve sanat için yapılan müziği ayırt edebilen sağlıklı bireyler yetiştirmek genel müzik eğitiminin en büyük görevidir.

Okul Öncesi Eğitimde Genel Müzik Eğitimi *(4–6 Yaş)*

Her çocuk çevresiyle etkileşime başladığı ilk aylardan itibaren müziğe ilgi duyar. Bu ilgi annesinden duyduğu ninni ile başlar, daha sonra gitgide çevresinden, işitsel iletişim araçlarından ve evde-okulda öğrenip söylediği müziklerle gelişir. Her çocuğun müzik konusunda yetenekli olması beklenilemez, ancak bütün çocuklar müziği severler ve müziğe gereksinim duyarlar.

"Anaokulları, müziğe yeteneklerinin derecesi henüz bilinmeyen çocuklara, müzik eğitimi verirken, bu olguyu göz önünde tutmalıdır. Anaokulu öğretmenleri, çocukları bütün yönleriyle tanımaya, onlara yeteneklerine göre müzik eğitimi vermeye, ve çok yetenekli çocuklara, yeteneklerini geliştirecek bir ortam hazırlamaya özen göstermelidir" (Sun vd., 2001, 31).

Çocuğun okulöncesi eğitim sürecinin, Piaget'in "*İşlem Öncesi Dönem*" (2–7 yaş) olarak belirttiği bilişsel gelişim evresinin içinde yer aldığı düşünülebilmektedir. İşlem öncesi dönemde, çocuğun dil becerisi gelişir ve oyunlar çoğunun günlük yaşamında önemli bir yer kaplar(http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html). Buna bağlı olarak, müzik eğitimi sürecinde öğretilen tekerlemeler, saymacalar ve müzikli çocuk oyunları çocuğun dil becerisinin gelişmesine, kulak eğitiminin ve tartım eğitiminin gerçekleşmesine ve çoğunun müzikal yönden gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Müziğin özellikle 4–6 yaş arasındaki çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri büyük önem taşımaktadır. Müzik bu yaşlardaki çocukların, *dil gelişimine, duygusal-sosyal gelişimine* ve *bedensel-psikomotor gelişimine* katkıda bulunmaktadır. Müzikle ilgilenen çocuğun şarkı söylemesi ile birlikte dil gelişimi sağlanmakta, toplu söyleme ve çalma gibi etkinliklerle sosyal gelişimi ve çalgı çalma gibi müziksel etkinliklerle de bedensel gelişimi sağlanmaktadır. Okulöncesi eğitimde genel müzik eğitimi başlıca 4 gruba ayrılarak gerçekleşmektedir. Bunlar;

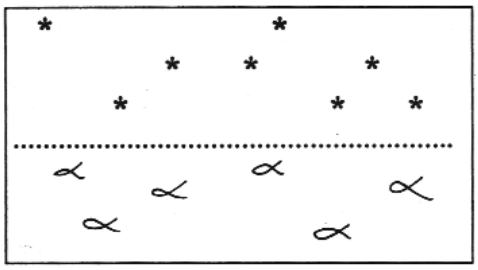
1- Kulak Eğitimi
2- Tartım Eğitimi
3- Ses Eğitimi
4- Zevk Eğitimi'dir.

Kulak Eğitimi: "Çocuğa, sesleri incelikleri-kalınlıkları ve tartımlarıyla kavrama ve yineleme becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitime *Kulak Eğitimi* denilmektedir" (Sun vd., 2001, 72).

Kulak eğitiminde amaç çocuğa sesleri birbirinden incelik-kalınlık, kısalık-uzunluk gibi özelliklere göre ayırt edebilme alışkanlığını kazandırmaktır.

Kulak eğitimi sürecinde ilk önce çocuğa, çevresinden tanıdığı sesleri örnek göstermek bu eğitimin 4–6 yaş çocuğu tarafından somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Örneğin, vapur klaksonu ve araba klaksonu seslerinin arasındaki kalınlık ve incelik farkını bulma örneği, çocukların sesler arasındaki incelik ve kalınlıkları algılamalarını sağlayabilmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi okulöncesi müzik eğitiminde oyunlar büyük önem taşımaktadır. Örneğin, ***Balıklar ve Yıldızlar*** adlı bir oyun örneğiyle de kulak eğitiminin gerçekleştirilmesi mümkündür. Oyunun açıklaması şu şekildedir: Tahtanın bir ucundan diğerine uzanan bir çizgi çizilir ve bu çizgiye ufuk çizgisi adı verilir. Ufuk çizgisinin yukarısı gökyüzünü, aşağısı da denizi oluşturur. Çocuklara müzik eğitimi sırasında kullanılabilecek bir çalgıdan her hangi bir ince ses verilir ve bu ses *gökyüzündeki yıldızlar* olarak nitelendirilir. Daha sonra nitelendirilen bu sesten farklı ve daha kalın bir ses daha verilir ve bu ses de *denizde yüzen balıklar* olarak nitelendirilir ve çocuklardan bu iki sesi duyduklarında belirtilen iki nesneyi (yıldız, balık) tahtaya çizmeleri istenir (Dawson, 1997). Böylece çocuklarda ince ve kalın ses arasındaki farkın algılatılması sağlanılmış olur. Bu örneğe zamanla daha fazla nesnelerde eklenerek sesler arasındaki ilişki arttırılabilir.



Şekil 1. Balıklar ve Yıldızlar

Çevreden verilebilecek somut örneklerden ve çeşitli oyun örneklerinden sonra 4–6 yaş çocuklarının kulak eğitimine piyano, org ya da herhangi bir çalgıyla verilen tek bir sesin çocuklardan "na" ya da "a" heceleriyle tekrarının istenmesi şeklinde devam edilebilmektedir.

Kulak eğitiminde süreç ilerledikçe ve çocukların algılama düzeyleri geliştikçe arka arkaya çalınan birkaç ses, müzik motifi ya da müzik cümlesinin tekrarıyla bu eğitime devam edilebilmektedir.

Tartım Eğitimi: "Çocuklara bir tartım kalıbını elleriyle, ayaklarıyla ve çeşitli araçlarla ya da sözlerle yinelenebilecek biçimde öğretmeye *Tartım Eğitimi* denilmektedir" (Sun vd., 2001, 57).

Okulöncesi eğitim sürecinde verilen genel müzik eğitiminin bir boyutunu da tartım eğitimi oluşturmaktadır. Tartım eğitiminde amaç çocuğa yalnızca belirli tartım kalıplarını öğretmek değildir. Bununla birlikte çocukta tartım duygusunun ve bedensel yeteneklerin gelişmesini sağlamaktır. Tartım çalışmalarında en fazla kullanılan bedensel organları eller ve ayaklar oluşturmaktadır. Bunların dışında okulöncesi dönemdeki tartım eğitimi ve şarkı öğretimi gibi çalışmaların ***"Orf Çalgıları"*** adı verilen çalgılarla da gerçekleştirildiği bilinmektedir. Orf çalgıları, silofon, metalafon gibi değişik sesler veren çalgılardan ya da trampet, tef, kastanyet, zil, gibi tek ses veren vurmalı çalgılardan oluşmaktadır. Literatürde de sıkça belirtildiği gibi, 4–6 yaş çocuklarının parmak kasları ve koordinasyon duyguları henüz yeterince gelişmemiştir. Bu yaşlardaki çocuklardan 10 parmağın kullanımı ile çalınabilen org, melodika, blokflüt gibi çalgıları çalmaları istenmemelidir (Seyrek, 2001, 28). Bu nedenle tartım çalışmalarında kullanılan Orf Çalgıları hem çocukların zorlanmadan kullanımı hem de bedensel yönden gelişimleri açısından okulöncesi müzik eğitiminde önemli görülmektedir.

Özellikle çocuk müziğinin vazgeçilmezleri olan tekerlemeler, saymacalar ya da çeşitli sözcük gruplarından oluşturulan kalıpların tartımlı bir şekilde çocuklara öğretilmesi ve öğretilen bu kalıpların çocuklara sözlü olarak, bedensel organlarını kullanarak (el, ayak) ya da orf çalgıları ile tekrar ettirilmesi okulöncesi dönemde bilinen en önemli tartım çalışmalarını oluşturmaktadır.

Tartım çalışmalarıyla ilgili oyun örneklerine bakıldığında, özellikle, demir dövme oyunu, saat oyunu, trencilik oyunu gibi oyunlar okulöncesi müzik eğitiminde sık kullanılan oyunlardır.

Örneğin; demir dövme oyununda, çocuklar ikişer ikişer karşılıklı dururlar, çocuklardan biri "tin" derken, öteki "tan" der. İki vuruşlu bir ölçüde, birbirine eşit iki tartım çalışması için bu oyun uygulatılabilmektedir. Saat oyununda, çocuklar kendilerin saat, başlarını saatin sarkacı olarak düşünürler ve "tik tak" sözlerini söyleyerek başlarını iki yana sallarlar. Trencilik oyununda ise, çocuklar kendilerini lokomotif olarak düşünürler, "çuh puh puh puh" hecelerini söyleyerek dört vuruşlu bir tartım kalıbını yinelerler.

Tıpkı kulak eğitiminde olduğu gibi, tartım eğitiminde de süreç ilerledikçe ve çocukların algılama düzeyleri geliştikçe, daha uzun ve daha karışık tartım kalıplarına yer verilmesi uygun görülmektedir.

Ses Eğitimi: "İnsan sesinin, güzel şarkı söyleme becerisi kazandırma amacıyla eğitilmesine *Ses Eğitimi* denilmektedir" (Sun vd., 2001, 79).

Okul öncesi müzik eğitiminde ses eğitimine başlamadan önce çocukları onların algılayabileceği örneklerle ses üreten organlar hakkında bilgilendirmek gerekmektedir. Örneğin diyafram nefesi alma alışkanlığını çocuklara kazandırabilmek için korkmuş gibi nefes almak, köpek soluması şeklinde nefes almak, arı vızıltısı ya da yılan tıslaması şeklinde nefes vermek gibi çocukların algılayabileceği somut örneklerden yola çıkmak uygun görülmektedir.

Parça öğretiminden önce mutlaka çeşitli bedensel hareketlere ve ses açma çalışmalarına yer verilmelidir. Bu bedensel hareketler ve ses açma çalışmaları ile çocuk-

ların bedensel yönden gevşemeleri ve seslerinin ısınması sağlanmış olur. Çocuklara öğretilecek olan parçalar onların ses sınırına ve parçanın sözlerini algılama düzeylerine göre seçilmelidir. Okulöncesi eğitim alan 4–6 yaş grubu çocukların eğitimlerine de katkı sağlayabilecek konulara dayalı parçaların seçilmesi gerekmektedir.

Ses sınırı ve konusu 4–6 yaş çocuklarına göre seçilmiş olan parçaların öğretilmesi kulaktan öğrenme yöntemi ile sağlanmaktadır. Parça müzik öğretmeni tarafından önce birkaç kez çalgı ile çalınır, çocuklar öğretilen parçanın ezgisini algılamaya başladıktan sonra sözlerin öğretimine geçilir. Sözler ilk önce müzik öğretmeni tarafından bir kez sözlü olarak okunur ve çocuklardan tekrar etmeleri istenir. Daha sonra müzik öğretmeni parçayı birkaç kez sözleri ile ezgisel olarak çocuklara söyler ve onlardan tekrar etmelerini ister. Parçanın tüm çocuklara öğretilmesi sağlandıktan sonra parçayı pekiştirmek amacı ile çocukları ikişerli, üçerli, dörderli… gruplara ayırarak parça tekrar ettirilir ve kulaktan öğrenme yoluyla parça öğretimi gerçekleştirilmiş olur.

Okulöncesi müzik eğitiminin ayrıldığı tüm basamaklarda olduğu gibi ses eğitimi basamağında da kolaydan zora bir öğrenme basamağı çizmek ve çocukların algılama düzeylerine ve bulundukları yaşlara göre davranmak izlenilmesi gereken en önemli yoldur.

Zevk Eğitimi: Çocukların algılayabileceği türden seçilen Türk ve dünya müziği çeşitlerinin müzik öğretmeni tarafından seslendirilmesi ya da elektronik araçlar aracılığıyla çocuklara dinlettirilmesi zevk eğitimi çalışmalarını oluşturmaktadır. Zevk eğitiminde çocukların yaş sınırına, ilgi ve dikkatlerine yönelik olarak seçilen müzikler tercih edilmelidir.

İlköğretimde Genel Müzik Eğitimi *(7–14 Yaş)*

İlköğretim çağı öğrencileri, bebeklik dönemi ile ilk ve erken çocukluk dönemlerini geride bırakmış bireylerdir. İlköğretim çağı çocuğu yapı olarak bilişsel, devinişsel, duyuşsal ve sezinişsel davranışlarıyla bir bütündür. Müziğin ilköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilemez yeri ve önemi nedeniyledir ki müzik, ilköğretimde hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi hem de önemli bir eğitim alanıdır (Uçan vd., 1999, 4).

Etkili ve verimli bir müzik eğitiminin gerçekleşebilmesi için müzik öğretiminin belli hedeflere dönük müziksel öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2002, 14).

İlköğretim süreci bilindiği gibi, birinci ve ikinci kademe olmak üzere iki eğitim düzeyine ayrılmıştır. İlköğretim genel müzik eğitimi programı ise, üç devrelik olarak hazırlanmıştır. 1. devre ilköğretim 1. kademedeki 1., 2. ve 3. sınıflara; ikinci devre yine ilköğretim birinci kademedeki 4. ve 5. sınıflara; üçüncü devre de ilköğretim ikinci kademedeki 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik planlanmıştır.

Çocuğun ilköğretim sürecinin Piaget'nin "Somut İşlemler Dönemi (7–12 yaş)" ve "Soyut İşlemler Dönemi (13 yaş ve üzeri)" olarak belirttiği bilişsel gelişim evrelerinin içinde yer aldığı düşünülebilmektedir. Somut işlemler döneminde bireyin, sayı, madde, uzunluk, alan, ağırlık ve hacim kavramlarını algılamaya başladığı, soyut işlemler döneminde de genç bireyin, karşılaştığı ham bilgileri düzenlenmiş ifadelerde veya önermelerde kullandığı ve sonra onlar arasında bağlar geliştirdiği bilinmektedir (http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html).

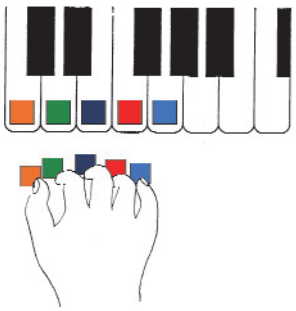
Piaget'nin "Somut İşlemler Dönemi (7–12 yaş)" olarak belirttiği bilişsel gelişim evresi İlköğretim genel müzik eğitiminin 13 yaşa kadar olan sürecini kapsamaktadır.

Bu süreci ilköğretim 1. devre (1. 2. ve 3. sınıflar), ilköğretim 2. devre (4. ve 5. sınıflar) ve ilköğretim 3. devre (yalnızca 6. sınıf) oluşturmaktadır. Bireyin sayı, madde, uzunluk, alan, ağırlık ve hacim kavramlarını algılanmaya başladığı bu döneme müzik eğitimi açısından bakıldığında, genel müzik eğitiminde yer alan nota ve çeşitli tartımsal değerlerin yani müzikteki matematiksel hesaplamaların kavranılmaya başlanıldığı düşünülebilmektedir. Piaget'in "Soyut İşlemler Dönemi (13 yaş ve üzeri)" olarak belirttiği bilişsel gelişim evresi ise, ilköğretim 3. devredeki 7. ve 8. sınıflarda gerçekleştirilen müzik eğitimi sürecini içine almaktadır. Bireyin karşılaştığı ham bilgileri düzenlenmiş ifadelerde veya önermelerde kullanmaya başladığı bu dönemde de, bireyin müziksel bilgi ve birikimlerini müziksel yorum ve anlatım gibi soyut kavramlarla algılayıp aktarmaya başlayabildiği düşünülebilmektedir.

Müzik eğitiminin ilköğretimdeki yerine bakıldığında birinci kademenin 1. 2. ve 3. sınıflarında sınıf öğretmenleri tarafından sürdürüldüğü, 4. ve 5. sınıflarında ise genellikle branşı müzik olan öğretmenler tarafından sürdürüldüğü bilinmektedir. İkinci kademeyi oluşturan 6. 7. ve 8. sınıflarda ise müzik eğitimi tamamen müzik branş öğretmenleri tarafından sürdürülmektedir.

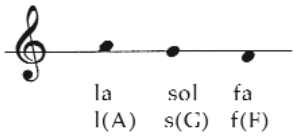
İlköğretim birinci kademenin 1. 2. ve 3. sınıflarında sınıf öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitiminin kapsamına bakıldığında, okulöncesi müzik eğitiminin devamı niteliğinde görülmektedir. İlköğretim birinci kademenin 4. ve 5. sınıflarında müzik branş öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitiminde ise, 1. 2. ve 3. sınıflardan farklı olarak çalgı eğitimi kapsamında blok flüt ve org öğretiminin ve kulak eğitimi kapsamında da nota öğretiminin kısmen de olsa başladığı göze çarpmaktadır. Çalgı eğitimi kapsamında ilköğretim birinci kademe öğrencilerine öğretilen blok flüt ve org gibi çalgıların bu yaşlardaki öğrencilerin kas gelişimlerini olumsuz yönde etkilemediği gibi öğrencilere müzikal yönden katkılar sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin hem 10 parmağını kullanabildiği hem de kas gelişimlerine uygun olduğu düşünülen bu çalgılar aynı zamanda nota öğretiminin paralel öğretilebilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

İlköğretim birinci kademedeki çalgı eğitimi sürecinde öğretilen org çalgısıyla nota öğretimini aynı anda sürdürebilmenin bir boyutu da renklerle nota öğretimidir. Örneğin orgun klavyesi üzerindeki do tuşu turuncu (sağ el 1. parmak), re tuşu yeşil (sağ el 2. parmak), mi tuşu mor (sağ el 3. parmak) , fa tuşu pembe (sağ el 4. parmak) ve sol tuşu mavi (sağ el 5. parmak) olarak nitelendirilmektedir (Aydoğan, 1997, 28). Böylece orgun klavyesi üzerindeki sesler renklerle bağdaştırılarak öğrencilere algılattırılmaktadır.

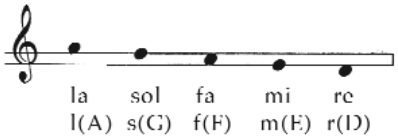


Şekil 2. Renklerle org öğretimi

Diğer bir yandan 4. ve 5. sınıflardaki nota öğretiminde öncelikle tek çizgili dizekteki notaların öğretildiği daha sonra iki çizgili dizekteki ve en son olarak ta beş çizgili dizekteki notaların öğretildiği bilinmektedir (Morgül, 2001, 189). Tek çizgili dizekteki notaların öğretiminde la, sol ve fa seslerinin öğrenciler tarafından algılanması sağlanır. Daha sonra iki çizgili dizekteki nota öğretimine geçildiğinde ise, la, sol ve fa seslerine mi ve re sesleri de eklenilmiş olur. Beş çizgili dizeğe geçildiğinde ise bir porte üzerindeki bütün sesler öğrencilere tanıtılır.



Şekil 3. Tek çizgili dizekte nota öğretimi



Şekil 4. İki çizgili dizekte nota öğretimi

İlköğretimin ikinci kademesini oluşturan 6. 7. ve 8. sınıflarda ise, yukarıda açıklanan müzik eğitimlerini tamamlamış bir öğrencinin daha soyut düşünebilmesi ve kulak eğitimi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi boyutlarında daha düzeyli ilerleme göstermesi beklenmektedir. Özellikle ilköğretim ikinci kademede müzik eğitimi, kulak (müziksel işitme) eğitimi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi gibi alanlarda gerçekleştirilmektedir.

Kulak eğitiminde; öğrencinin kendi ses sınırı içinde ayrı ayrı verilen sesleri doğru olarak algılaması ve tekrar etmesi, çeşitli kolay ve güç melodik aralıkları doğru olarak seslendirmesi, aynı anda çalınan iki veya üç sesten herhangi birini doğru vermesi ve verilen kısa bir ezgiyi doğru olarak tekrar etmesi beklenmektedir (Yıldız, 2002, 30). Tabiî ki bir müzik alan öğretmeni olarak bütün öğrencilerden bu sayılanları gerçekleştirmelerini beklemek yanlıştır. Çünkü müzik özellikle yeteneğe dayanan bir alandır. Ancak özellikle müzik alanında yetenekli olan öğrencilerin bu sayılanları yerine getirebilmesi ilköğretim ikinci kademede kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki ses eğitimi sürecine baktığımızda özellikle bu alanda müzik eğitimcilerinin öğrencilere karşı çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin 13–14 yaş civarında beliren ve ilk gençlik dönemi olarak adlandırılan "mutasyon" döneminde oldukları bilinmektedir (Say, 2001, 21). Bu dönemde erkek öğrencilerin sık sık incelme ve kalınlaşma gibi ses değişimleri yaşadıkları ve bu süreçte seslerini oldukça iyi korumaları gerektiği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin ses eğitimi sürecinde özellikle erkek öğrencilerde görülen mutasyon dönemini göz önünde bulundurmaları ve olabildiğince dikkatli davranmaları gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademedeki ses eğitiminde öncelikle sınıf ortamında yapılması gerekenler, bedensel ısınma hareketleri, diyafram nefesi çalışmaları ve ses açma

egzersizleridir. Bu çalışmalardan sonra öğrencilerin ses sınırlarına göre seçilen parçalar ilk önce parçanın notasıyla daha sonra da sözleriyle birlikte öğretilmesi şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu yaş grubuna giren öğrencilerin ses sınırları özellikle bir oktav civarındadır. Bu nedenle öğretilecek parçalarda bir oktav ses sınırının olabildiğince aşılmaması öğrencilerin seslerinin korunmasına ve mutasyon dönemindeki öğrencilerin problem yaşamamalarını sağlamaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki çalgı eğitiminde ise, eğitim kurumlarımızda sıkça karşılaştığımız çalgı blok flüttür. Ancak müziğe yetenekli ve ilgili olan öğrencilerin bu yaş düzeyinde yaylı, üflemeli ve piyano gibi tuşlu çalgıların da eğitimine başlamaları mümkündür. Müziğe yetenekli ve ilgili olan öğrencilerin çalgı eğitimi konusunda müzik öğretmenleri tarafından desteklenmesi ve bilgilendirilmesi ilköğretim ikinci kademede gerçekleştirilen müzik eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okulöncesi genel müzik eğitiminin bir parçası olan zevk eğitiminin ilköğretim genel müzik eğitiminde de sürdürülmesi gerekmektedir. Zevk eğitimi, öğrencilerin çeşitli müzik türlerini, bestecileri, çeşitli müzik eserlerini, Türk ve dünya müziklerinin çeşitlerini tanımalarını ve müzik-psikoloji ilişkisinin kazandırılmasını amaç edinmektedir.

Sonuç

İnsanın doğumundan ölümüne kadar çok uzun bir süreci kapsayan eğitimin bir parçası olan müzik eğitimi, bireylere müziksel davranış kazandırma ve kazandırılan bu davranışları uygulaması için çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

Ülkemizde müzik eğitimi 3 türe ayrılmaktadır ve bu türlerden genel müzik eğitimi tüm bireylerin ortak müzik eğitimi alanını oluşturmaktadır. Bilindiği gibi genel müzik eğitimi, okulöncesi eğitim basamağında başlar ve yükseköğretimin bazı bölümlerinde de sürdürülerek devam eder. Genel müzik eğitimi sürecinde özellikle okulöncesi dönem ve ilköğretim dönemi büyük önem taşımaktadır. Bireylere temel müzik eğitimin kazandırıldığı ve müzik alanında yetenekli ve ilgili olan bireylerin de müziği bir meslek olarak seçme kararlarına adım attıkları bu sürecin sağlam temellerle gerçekleştirilmesi müzik eğitimi açısından kaçınılmazdır. Ortalama 4 yaşında başlayan genel müzik eğitiminin en büyük ve asgari amacı bireyleri müzik açısından bilgilendirmek ve kültürlenme çerçevesinde, kültürlü birer amatör müzikçiler olarak yetiştirmektir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerinde müzik büyük önem taşımaktadır. Okulöncesi müzik eğitiminde çocuk, kulak eğitimi, tartım eğitimi, ses eğitimi ve zevk eğitimi gibi eğitimlerle yetiştirilir. 4–6 yaş çocuklarına verilen müzik eğitiminin somut ve oyunsal bir yapı ile verilmesi bu yaş grubu çocuklardaki algılamayı kolaylaştırır ve müzik eğitimini zevkli hale getirir. Bu nedenle müzik eğitiminde çocuğun çevresindeki somut örneklerden yararlanmak ya da renklerle nota öğretiminin gerçekleştirilmesi algılamayı kolaylaştırıcı çalışmalar arasındadır. Diğer bir yandan tartım çalışmalarında orf çalgılarının çocuklara kullandırılması, çocuklarda tartımsal yaratıcığın gelişmesine de neden olmaktadır.

İlköğretimde ise müzik eğitiminin üç basamakta gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu basamakları, ilköğretim birinci kademedeki 1. 2. ve 3. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitimi, 4. ve 5. sınıflarda müzik branş öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitimi ve ilköğretim ikinci kademedeki 6. 7. ve 8. sınıflar-

da yine müzik branş öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitimi oluşturmaktadır. İlköğretim birinci kademedeki 1. 2. ve 3. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitimi genel olarak okulöncesi müzik eğitiminin devamı şeklindedir. 4. ve 5. sınıflardaki müzik eğitiminde ise nota öğretimi ve çalgı eğitimi gibi alanlara da yer verilmektedir. Ayrıca bu yaş grubunda nota öğretimi ile çalgı eğitimini bir bütün halinde düşünmek ve renklerle nota öğretiminden faydalanılıp, bunu çalgıda uygulayabilmek esas alınmalıdır.

İlköğretim ikinci kademedeki genel müzik eğitimine bakıldığında ise, öğrencilerin kulak eğitimi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi boyutlarında daha düzeyli ilerleme göstermesi beklenmektedir. Özellikle bu dönemdeki ses eğitimi sürecinde erkek öğrencilerde karşılaşılan mutasyon dönemi de müzik öğretmenleri tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Parça öğretiminde çeşitli ses rahatsızlıklarına neden olmamak için ses sınırları iyi belirlenmeli ve ses zorlanmalarından kaçınılmalıdır.

Ülkemizde 4–14 yaşları arasında gerçekleştirilen, okulöncesi ve ilköğretim kurumlarında sürdürülen genel müzik eğitimi bütün bireyleri kapsayan bir süreçtir. Bu sürecin müzik eğitimcileri tarafından amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi, müzik alanında kültür ve bilgi birikimine sahip bireylerin oluşmasına neden olacaktır.

Genel müzik eğitiminde tüm bireylerin müziğe karşı yetenekli olmaları beklenemez. Bu eğitimdeki asıl amaç, müzik alanındaki güncel gelişmeleri ve yenilikleri takip eden ve müziğe ilgili bireyler yetiştirmektir.

Kaynakça

AYDOĞAN, Salih. (1997). **Renklerle Org Öğretimi**, Arkadaş Yayınları, Ankara.

DAWSON, David., ACAY, Sefai. (1997). **Müzik Öğretimi**, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

MORGÜL, Mahiye. (2001). **Müzik Nasıl Öğretilir**, Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara.

SAY, Ahmet. (2001). **Müzik Öğretimi**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

SEYREK, Hilmi. (2001). **Anaokulları ve Anasınıfları İçin Şarkı Dağarcığı**, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.

SUN, Muammer, SEYREK, Hilmi. (2001). **Okulöncesi Eğitimde Müzik**, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.

TARMAN, Süleyman. (2006). **Müzik Eğitiminin Temelleri**, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.

UÇAN, Ali (1997). **Müzik Eğitimi**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

UÇAN, Ali, YILDIZ, Gökay, BAYRAKTAR, Ertuğrul. (1999). **İlköğretimde Müzik Öğretimi**, Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.

YILDIZ, Gökay. (2002). **İlköğretim Birinci Kademede Müzik Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim (29 Mart 2007)

http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/egitim.htm (15 Mart 2006)

http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html

GENERAL MUSIC EDUCATION AT PRESCHOOL EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION

Özge GENÇEL ATAMAN*

Abstract

The aim of this article is to explain and evaluate the general music education in place of music education which is realized in preschool education and primary education. In this report, to touch on only to realized and to constituted of 4–14 age class in preschool education and primary education because of the general music education includes very long process in humans lifes and the general music education splits into the various education processes. In this report, to explain general music education in preschool education and primary education, to touch on various education in coverage of this education and to mention the methods which are benefitted at this education.

Key Words: Education, music education, general music education

* Lecturer, Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Education of Fine Arts, Department of Music Teaching

YÜKSEKÖĞRENİME YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNCELERİNİ YAZILI OLARAK İFADE EDEBİLME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Erdoğan KÖSE*

Abdullah ŞAHİN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, yüksek öğrenime başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini değerlendirmektir. Bunun için, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinin dört bölümünden, 2003-2004 öğretim yılında birinci sınıfa kaydını yaptıran 400 öğrenci denek olarak seçilmiştir. Öğrencilere verilen bir konuda kompozisyon yazdırılmış ve ölçütler belirlenerek kompozisyonlar değerlendirilip puanlanmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, cinsiyete ve öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, ancak öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve mezun olunan lisenin bulunduğu coğrafi bölge ile kompozisyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde, yüksek öğrenime başlayan bir öğrencinin ana dili eğitiminin önemli bir parçası olan yazılı anlatım becerisi konusundaki geçmiş yaşantılarının yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Kompozisyon, yazılı anlatım becerileri, ana dil

Giriş

İnsanlar toplu hâlde yaşamlarını sürdürebilmek için bazı donanımlara sahip olmalıdır. Bunlardan en önemlisi, insanların toplum içerisinde duygu ve düşüncelerini birbirlerine doğru bir şekilde iletebilmeleridir. İletişim bireylerin birbirleriyle anlaşmalarını sağlar, insan ilişkilerine yön verir. Özellikle sözlü iletişim, toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurlarından birisi olup yazılı iletişime göre daha canlı ve daha doğaldır.

Dil; nesneleri, eylemleri veya duyguları simgeleyen sözcüklerden oluşan bir bütündür. İnsanların birbirleriyle iletişim için kullandıkları sesler sistemidir (Chomsky, 2001; 16). Fizyolojik olarak dil, bireyde doğuştan var olan ve içinde bulunduğu ortama göre gelişen ve şekillenen bir olgudur (Grolier International Americana Encyclopedia; 50). Dil yetisi, sözcüklerin birbirlerine eklenmesiyle oluşur. Bu yetenek, hem karşıdakinin kullandığı sözcükler bütününü anlamlandırabilmeye, hem de duygu ve düşünceleri sistemli, anlamlı, düzenli ve anlaşılır bir şekilde karşı tarafa sunmaya olanak sağlar.

* Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü
** Okutman Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fak., Türkçe Eğitimi Bölümü

Dille ilgili tanımlar incelendiği zaman, tanımlarda bazı ortak noktalar göze çarpmaktadır. Ortak noktalardan belki de en önemlisi; dilin ulusal olmasıdır. Bireyin iletişim aracı olarak kullandığı dil, içinde bulunduğu toplumda şekillenmektedir. Ana dili, insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan araçtır (Korkmaz , 1992; 8). Topluma bir iletişim ağı olarak bakıldığında, ana dilini etkili ve verimli kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Çünkü bir toplumdaki bireyler, birbirlerinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, orada toplumsal yaşamdan bahsetmek oldukça güçtür. (Ünalan, 2001; 5).

Dilin bir başka özelliği de kültürel oluşudur. Birey, doğumundan itibaren içinde yaşayacağı toplumun, biriktirerek getirdiği bir kültürel mirasa sahiptir. Bir yandan yakın çevresindekilerden ana dilini öğrenirken, diğer yandan da kültürel değerleri kavramaya çalışmaktadır. Bu anlamda dil ve kültür birbirinin tamamlayıcısı, birbirinin olmazsa olmazıdır. Çünkü bireyin sözcükleri anlamlandırabilmesi, kültürünü öğrenmesine; kültürünü öğrenmesi de, çevresiyle iletişim kurabilmesine bağlıdır. Kaldı ki, dildeki her sözcük, yaşantılardan hareketle ulaşılmış olan bir soyutlamanın veya bir kavramın karşılığıdır (Sever, 2000; 2). Bundan dolayı, ana dilinin edinilmesi ile kültürün kazanılması birbirini tamamlayan önemli değerler olarak görülmektedir.

Dil ile kültür arasındaki ilişki gibi, dil ile düşünce arasında da önemli bir ilişki vardır. Dille ilgili yapılan tanımlardaki ortak noktalardan biri de, düşüncelerin karşı tarafa aktarılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Eskiden beri yapılan tartışmalarda, düşünmenin ve dilin iki ayrı süreç olmadığı, ikisinin de birer zihinsel süreç olduğu kabul edilmiş, ancak bu ilişkinin niteliği ve hangisinin sebep, hangisinin sonuç olduğu konusunda bir birliktelik sağlanamamıştır (Cemiloğlu, 2003; 16). Gerçek olan şu ki, insanlar düşündükleri oranda dili kullanabilirler, dili kullanabildikleri oranda da düşünebilirler. Çünkü düşünce olmadan dili kullanmak, dili kullanmadan da düşünceyi ifade etmek mümkün değildir.

Duygu ve düşüncelerin doğru ve anlamlı bir şekilde ifade edilebilmesi için, ana dilin sistemli ve plânlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. İsteyen ve biraz çaba gösteren herkes dilini öğrenebilir, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlatabilir (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1998; 58). Bunun için, bireylerin bu konuda eğitim almayı kabul etmeleri ve bilinçli bir şekilde ana dillerini öğrenme çabasına girmeleri gerekir.

Ana dili öğretimi iletişimin iki ana unsuru üzerine temellendirilmiştir. Bu öğretimin özü, öncelikle karşı tarafın yazılı ve sözlü ifadelerini doğru anlayabilme, daha sonra da duygu ve düşüncelerini sistemli bir şekilde anlatabilmedir. Anlama becerisi, dinleme ve okuma etkinliklerini; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma etkinliklerini kapsamaktadır. Dil öğretiminde bu dört etkinlik, çocuğa eşit bir şekilde ve seviyesine uygun olarak kazandırılmalıdır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri sonucunda bireyin anlam evreni oluşmaktadır (Sever, 2000; 24). Bireyin iletişim dünyası, yaşam biçimi, dış dünyaya bakış açısı, vb.; oluşturduğu bu anlam evreniyle

çok yakın bir ilişki içerisindedir. Bireyde çağdaş bir anlam evreninin oluşabilmesi için, aileden başlayarak, çevre, kitle iletişim araçları, okul gibi kurumlar, çocuğu bilinçli bir şekilde yönlendirmelidir.

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade edebilmeleridir (MEB, 2005). Okullarda bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik çok yönlü çalışmaların yapılması gereklidir. Çünkü bireyler günlük yaşamlarında düşündükleri çoğu mesajı, sözlü veya yazılı olarak başkalarına iletmektedir. Bunun yanında, yapılan birçok araştırma, öğrencinin diğer derslerdeki başarısı ile yazılı ve sözlü anlatım becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ünalan, 2001; 5; Albayrak, Erkal, 2003). Yani, çocuğun okul başarısı, ana dilini etkili ve verimli kullanmasına da bağlıdır. Bunun için, ana dili becerisi sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bireyde yazılı anlatım becerisini geliştirmenin en etkili yolu, kompozisyon çalışmalarıdır. Kompozisyon sözcüğü, parçalardan oluşan bütünlük anlamına gelmektedir (Cemiloğlu, 2003; 119). Yani, bir konu hakkındaki düşüncelerin bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmesidir. Anlatma isteği, insanda doğuştan gelen bir eğilimdir (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1998; 115). Bu eğilim, öğrencileri duygu, düşünce ve hayâllerini anlatmaya istekli hâle getirmektedir. Öğrencileri bıktırmadan, onların istekleri doğrultusunda ve ilgi duydukları konularla ilgili yapılacak kompozisyon çalışmaları daha etkili olacaktır. Kompozisyon çalışmaları, ilköğretim ikinci kademede ve özellikle ortaöğretim döneminde ağırlık kazanmalıdır (Ünalan, 2001; 164).

Kompozisyonda bazı temel özellikler bulunmalıdır. Başarılı bir kompozisyon yazmak için, konuyu tespit etme (buluş), plân yapma (düzenleyiş) ve ifade etme (anlatış) gibi ilkelerin dikkate alınması gerekir (Kavcar ve Arkadaşları, 1998; 59-60). Kompozisyon genel anlamda giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Kompozisyon, duygu ve düşünceleri serbestçe ifade etmeye olanak sağladığı için, onu değerlendirmek oldukça güçtür. Kompozisyonu değerlendirmenin belki de tek yolu, değerlendirme ölçütleri oluşturmaktır. En yaygın kullanılan ölçüt -dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri ile dil ve anlatım olmak üzere- kompozisyonu üç boyutta incelemektir (Sever, 2000; 233-235 ve Ünalan, 2001; 164-166). Dış yapı özelliklerinde başlık, yazı kağıdının görünüşü; iç yapı özelliklerinde plânlama, konu ve seçimi, paragrafların uyumu, konuya bakış açısı; dil ve anlatım boyutunda dilbilgisi kuralları, ana fikir, yardımcı fikirler, yazıda bütünlük ve noktalama işaretleri dikkate alınmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretimde yapılan bu ana dili öğretimi çalışmaları sonucunda, ortaöğretimi tamamlamış bir gençten herhangi bir konuda düşüncelerini doğru ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmesi beklenir. Bu çalışmanın amacı, yükseköğrenime başlayan gençlerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Buna bağlı olarak, ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan ana dili çalışmaları da değerlendirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsiyete göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde farklılaşma söz konusu mudur?

2. Bölüm-ABD'ye göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde farklılaşma söz konusu mudur?

3. Öğrenim şekline göre (I. ve II öğretim) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde farklılaşma söz konusu mudur?

4. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumları ile yazılı anlatım becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

5. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının bulunduğu coğrafi bölge ile yazılı anlatım becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının ana dillerini kullanabilme becerilerini ölçmeye yönelik bir durum tespit çalışması olduğu için betimsel bir araştırmadır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu için de, bir değerlendirme surveyidir.

Çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak da, ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiren İlköğretim Bölümü'nden Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Ana bilim Dalları ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim, birinci sınıf (2003-2004 eğitim-öğretim yılı) öğrencileri alınmıştır. Çalışma, birinci ve ikinci öğretimden sadece birer şube olmak üzere toplam sekiz şubeye uygulanmıştır.

Verileri elde etmek amacıyla, araştırmacılar tarafından bir form hazırlanmıştır. Bu formun birinci bölümünü öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren sorular, ikinci bölümünü ise "Günümüz Türk eğitim sistemi hakkındaki düşüncelerinizi bir kompozisyon sistematiği içerisinde belirtiniz." biçiminde bir açık uçlu soru oluşturmuştur. Burada yazılan metin kompozisyon kriterlerine göre değerlendirileceği için, özellikle kompozisyon sistematiğine uyulması, deneklere araştırmacılar tarafından sözlü olarak da söylenmiştir.

Formlar uygulanıp toplandıktan sonra, istenilen düzende olmayan veya geri dönmeyen 15 cevap formu değerlendirme dışı tutulmuştur. Cevap formlarının geri dönüşüm oranı, %96.25'tir. Bu aşamada, literatür taraması yapılarak araştırmacılar tarafından kompozisyon değerlendirme ölçütleri ve puanlama sistemi saptanmıştır. Buna göre, kompozisyona uygun başlığı koyma 10; anlatım düzeni 15; yazım kurallarına uygunluk 14; anlatım zenginliği 25; kâğıt düzeni ve yazının durumu 6; bir bütün olarak yazılı anlatımda verilmek istenen mesaj 30 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden tek tek tüm cevap formları değerlendirilmiştir.

Kişisel bilgilere ilişkin veriler ve kompozisyon puanları bilgisayar aracılığıyla SPSS paket programına yüklenmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, frekans, yüzdelik, t testi, varyans analizi ve Tukey testi gibi istatistiksel tekniklerle veriler analiz edilip yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Deneklerin Genel Özelliklerine ilişkin Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	**Erkek**				**Kız**				**Toplam**	
	f		**%**		**f**		**%**		**f**	**%**
	242		62.9		143		37.1		385	100.0
Bölüm-ABD	**Türkçe Öğrt.**		**Fen Bilgisi**		**Sosyal Bilgiler**		**Matematik**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
	107	27.8	88	22.9	91	23.6	99	25.7	385	100.0
Öğretim Şekli	**I. Öğretim**				**II. Öğretim**				**Toplam**	
	f		**%**		**f**		**%**		**f**	**%**
	183		47.5		202		52.5		385	100.0
Mezun	**Genel Lise**				**Anadolu Lisesi**				**Toplam**	
Olunan	**f**		**%**		**f**		**%**		**f**	**%**
Lise	283		73.5		102		26.5		385	100.0

Mezun Olunan Lisenin	**Marmara**		**Ege**		**İç Anadolu**		**Akdeniz**		**Kara deniz**		**Doğu Anadolu**		**Güneydoğu**		**Toplam**	
Bulunduğu	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Bölge	14	3.6	30	7.8	57	14.8	57	14.8	88	22.9	115	29.9	24	6.2	385	100

Tablo 1 incelendiğinde, erkek öğrencilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Atatürk Üniversitesinin coğrafyasından, konumundan vb. kaynaklanabilir. Bölümlerin dağılımlarının ve birinci öğretim-ikinci öğretim oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne bakıldığında, herhangi bir meslek lisesinden mezun öğrenci bulunmamakta, yaklaşık _'ü genel lise, % 26.5'i herhangi bir Anadolu Lisesi mezunudur. Atatürk Üniversitesine gelen öğrencilerin bölgesel profilleri de farklılık arz etmektedir. Marmara ve Ege Bölgelerinden, belki de uzak olduğu veya bu bölgelerde tanıtım yetersiz olduğu için, öğrenci az gelmektedir. Ayrıca komşu bölge olmasına rağmen Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrenci sayısı da oldukça azdır.

Tablo 2: Öğrencilerin Kompozisyon Puanlarına İlişkin Ortalamalar

	N	**Aritmetik Ortalama**	**Standart Sapma**
Başlık	385	2.4753	3.6315
Anlatım Düzeni	385	8.0390	3.2987
Anlatım Zenginliği	385	11.9506	4.5191
Yazım Kurallarına Uygunluk	385	7.3429	2.7218
Kağıt Düzeni ve Yazının Durumu	385	3.4727	1.2033
Yazılı anlatımda Verilmek İstenen Mesaj	385	15.5844	5.0969
Toplam Puan	385	48.8779	15.6697

Öğrencilerin kompozisyondan aldıkları puanlar, kompozisyona uygun başlığı koyma 10, anlatım düzeni 15, anlatım zenginliği 25, yazım kurallarına uygunluk 14, kağıt düzeni ve yazının durumu 6, bir bütün olarak yazılı anlatımda verilmek istenen

mesaj 30 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puanlar incelendiğinde, oldukça düşük ortalamalar göze çarpmaktadır. 253 öğrenci (yaklaşık 2/3'ü) yazdığı kompozisyona başlık koymamıştır. Anlatım düzeninde alınan puanlar daha çok ortalarda (8.03) yoğunlaşmıştır. 25 puan üzerinden değerlendirilen anlatım zenginliğinde öğrencilerin aldığı ortalama puan, yaklaşık 12'dir. Diğer puanlama ölçütleri ile ilgili öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları, yaklaşık % 50 civarındadır. Toplam puanlamaya bakıldığı zaman, öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması, 100 üzerinden 48.87'dir. Yani öğrencilerin, düşündüklerini yazılı olarak ifade edebilme başarısı %50 civarındadır. Tekin (1980)'in araştırmasında da ortaöğrenimi bitirip yükseköğrenime başlayan öğrencilerin yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazanamadıkları saptanmıştır.

Tablo 3: Cinsiyetle Kompozisyon Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Cinsiyet	n	X	SK	t	Önem Düzeyi
Kompozisyon	Erkek	242	46.5289	15.0656	3.896	p=0.000
Puanları	Kız	143	52.8531	15.5750		Anlamlı

Öğrencilerin yazılı kompozisyonlardaki başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmede kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha başarılı görülmektedir.

Tablo 4: Öğrenim Şekliyle Kompozisyon Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Öğretim Şekli	n	X	SK	t	Önem Düzeyi
Kompozisyon	I. Öğretim	183	49.6667	16.3755	0.940	p=0.348
Puanları	II. Öğretim	202	48.1634	15.0067		Anlamsız

Birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin kompozisyon puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ÖSS puanları yönünden birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasında fark olmasına rağmen, kompozisyon puanları açısından iki grup arasında bir farklılığın olmaması düşündürücüdür.

Tablo 5: Mezun Olunan Liseyle Kompozisyon Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Mezun Olunan Lise	n	X	SK	t	Önem Düzeyi
Kompozisyon	Genel Lise	283	48.5512	15.7887	-0.681	p=0.496
Puanları	Anadolu L.	102	49.7843	15.3749		Anlamsız

Öğrencilerin kompozisyon puanları mezun oldukları liselere göre farklılaşmamıştır. Yani, genel liselerden mezun olan öğrenciler ile Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalama kompozisyon puanları birbirine yakındır. Ancak OKS ile seçildikleri için, Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin daha başarılı olmaları beklenebilir..

Tablo 6: Bölüm-ABD ile Kompozisyon Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Bölüm- ABD		n	X	SK
Kompozisyon Puanları	Türkçe Öğretmenliği		107	52.4112	10.6956
	Fen Bilgisi Öğrt.		88	39.8068	15.9675
	Sosyal Bilgiler Öğrt.		91	46.1538	14.8795
	Matematik Öğrt.		99	55.6263	16.3798
	Toplam		385	48.8779	15.6697
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	13760.622	3	4586.874	21.702	p=0.000
Gruplar İçi	80526.640	381	211.356		
Toplam Kareler	94287.262	384			Anlamlı

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm veya ana bilim dalı ile kompozisyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları, kompozisyon puanları ortalamalarının, bölüm veya ana bilim dalına göre farklılaştığını göstermektedir. Farklılaşmanın hangi bölüm veya ana bilim dallarından kaynaklandığını saptamak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, en yüksek ortalama ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü diğerlerinden farklılaşmıştır. Ayrıca İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD de en düşük ortalamaya sahiptir. Burada Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ikinci en yüksek ortalamaya sahip olmaları, dikkat çekicidir. Ancak ana dili öğretmeni yetiştiren Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin daha yüksek puan almaları beklenir.

Tablo 7: Mezun Olunan Lisenin Bulunduğu Coğrafi Bölge ile Kompozisyon Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Coğrafi Bölge		n	X	SK
Kompozisyon Puanları	Marmara		14	46.5714	21.8023
	Ege		30	48.9000	14.1210
	İç Anadolu		57	46.5439	16.8439
	Akdeniz		57	49.0351	15.8970
	Karadeniz		88	48.5114	15.1892
	Doğu Anadolu		115	50.6435	15.5942
	Güneydoğu Anadolu		24	48.2500	12.7254
	Toplam		385	48.8779	15.6697
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	766.192	6	127.699	0.516	p=0.796
Gruplar İçi	93521.070	378	247.410		
Toplam Kareler	94287.262	384		Anlamsız	

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin fakülteye geldikleri coğrafi bölge ile aldıkları kompozisyon puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı görülmek-

tedir. Yani, coğrafi bölgeye göre alınan kompozisyon puan ortalamaları farklılaşmamaktadır. Bu durum, bu konuda öğrencilerin, ülkenin tümünde benzer bir ortaöğretim uygulamasından geçtiklerini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yazılı anlatım, öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazılı olarak anlatmasıdır. Yazılı anlatımı duruluk, açıklık, sadelik, içtenlik, akıcılık ve özgünlük (kişisellik) gibi özellikler daha etkili hâle getirir (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1998; 118). Yazma etkinliği, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak, üniversitenin sonuna kadar, öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde devam ettirilmelidir. Sözlü anlatımdan farklı olarak yazılı anlatım, düşünceyi sistematize etmeyi, yazıyı plânlamayı, dilbilgisi kurallarına uymayı, sentez yapmayı vb. gerektirir (Sever, 2000; 22-23).

Bu gerçeklerden hareketle yapılan araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yaklaşık _'ü genel lise, % 26.5'i de herhangi bir Anadolu lisesi mezunudur. Meslek lisesinden mezun herhangi bir öğrenciye rastlanmamıştır. Bu ÖSYM'nin meslek liselerine yönelik düşük puan uygulamasından kaynaklanmaktadır. Atatürk Üniversitesi'ne gelen öğrencilerin bölgesel profilleri de çok farklıdır. Marmara, Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden gelen öğrencilerin oranları oldukça düşüktür.

Öğrencilerin kompozisyondan aldıkları puanlara gelince, yaklaşık 2/3'ü yazdığı kompozisyona başlık koymamıştır. Anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk, kâğıt düzeni ve anlatımda verilmek istenen mesaj konularında alınan puanlar ortalama seviyededir.

Araştırmaya konu olan öğrencilerin kompozisyon puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmede, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha başarılıdır. Örgün veya ikinci öğretim öğrencisi olma durumu, öğrencilerin mezun oldukları liseler, hangi coğrafi bölgeden geldikleri ile kompozisyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm veya ana bilim dalına göre kompozisyon puanları farklılaşmaktadır. Buna göre, en yüksek ortalama ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü diğerlerinden farklılaşmıştır. Ayrıca İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD de en düşük ortalamaya sahiptir.

Sonuç olarak, yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin kompozisyon puanları ortalaması, 100 üzerinden 48.87'dir. Bu durum, üniversiteye başlamış öğrencilerin düşündüklerini yazılı olarak ifade etmede yetersiz olduklarını göstermektedir. Bireylerin ana dilin temel becerileri konusundaki eksiklikleri, okul yaşamını, iş yaşamını ve özel yaşamını olumsuz yönde etkiler. Nitekim yapılan araştırmalar (Tekin, 1980; Kaya, 1985; Dilbaz, 1988), ana dilini kullanmadaki yetersizliğin günlük yaşamdaki iletişimi olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Gerçekte, üniversiteye başlamış bir öğrenciden okuma, anlama, dinleme, anlatma gibi temel dil kullanım becerilerine üst düzeyde sahip olması beklenir. Temel dil kullanım becerilerinin istenilen düzeyde olmaması, öğrencilerin öğrenimini olumsuz yönde etkilemekte, yükseköğrenim sonrasında da öğrencilerde oluşması beklenen davranışların istenilen düzeyde gerçekleşmemesine neden olmaktadır.

Üniversiteye başlayan öğrencilerin anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı bir gerçektir. Bu konuda, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde öğrencilerin gerekli dil becerilerini kazanamadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için, onlara okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

2. Öğretimde daha çok bilişsel düzeyin hatırlama ve kavrama basamağında etkinlikler yapılmaktadır. Bunun yanında, uygulama, analiz, sentez düzeyleri ile duyuşsal ve psiko-motor alanlarda da eğitim-öğretim etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

3. Değerlendirme etkinliklerinde, özellikle Liseye Giriş Sınavı (OKS) ve Üniversiteye Giriş Sınavına (ÖSS) hazırlık türünden çalışmalar tamamen işaretlemeye yönelik (çoktan seçmeli) yapılmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirecek sınavlara da ağırlık verilmesi gerekmektedir.

4. Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin İlköğretim Matematik ABD öğrencilerine nazaran daha düşük puan almalarından hareketle, üniversiteye girişte tercih edilecek bölümler hakkında öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Bunun yanında, öğretmen adaylarının düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmedeki yetersizlikleri yükseköğretimde, özellikle ilk yıllarda telafi edilmelidir. Bu amaçla yükseköğretimde "Yazılı Anlatım" ve "Sözlü Anlatım" derslerine yeterince önem verilmesi, haftalık ders saatlerinin artırılması, dersin içeriğinin günlük yaşamda uygulanabilir hâle getirilmesi, özellikle değerlendirme sürecinde yazılı ve sözlü anlatıma ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Ayrıca daha sonra yapılacak çalışmalarda; erkek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kız öğrencilere nazaran neden daha başarılı olamadıkları, Atatürk Üniversitesine Marmara, Ege ve Gündeydoğu Anadolu Bölgelerinden diğer bölgelere nazaran neden daha az oranda öğrenci geldiği, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin yükseköğrenime neden giremedikleri, yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

ALBAYRAK, M. ve M. Erkal (2003). "Başarıya Giden Yolda İfade ve Beceri Derslerinin (Türkçe-Matematik) Birlikteliği", **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 158, s. 174-181.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Alfa Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Bursa.

CHOMSKY, Noam (2001). **Dil ve Zihin** (Çev. Ahmet Kocaman). Genişletilmiş Basım, Ayraç Yayınevi, Ankara.

DEMİREL, Özcan (2002). **Türkçe Öğretimi**. 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DİLBAZ, Belgüzar (1988). "İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi", **Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Grolier International Americana Encyclopedia (1993)**.** Cilt: 5, Sabah Yayıncılık, İstanbul.

KAVCAR, Cahit; Ferhan OĞUZKAN, Sedat SEVER (1998). **Türkçe Öğretimi**. Engin Yayınevi, Ankara.

KAYA, Hasan (1985). "İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği", **Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü.** TDK Yayınları, Ankara.

KORKMAZ, Zeynep ve Arkadaşları (1992). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. İkinci Baskı, YÖK Matbaası, Ankara.

KUTLU, Ömer (1999). "İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme", **Eğitim ve Bilim**. Cilt: 23, Sayı: 111.

KÜLEKÇİ, Numan ve Arkadaşları (1999). **İlk Okuma-Yazma ve Türkçe Öğretimi**. Bakanlar Matbaacılık, Erzurum.

MEB, (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.

SARICA, Salih ve Mustafa Gündüz (1995). **Güzel Konuşma Yazma**. Fil Yayınevi, İstanbul.

SEVER, Sedat (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Geliştirilmiş Üçüncü Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

SOYSAL, M. Orhan (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. M.E.B. Yayınları, İstanbul.

TEKİN, Halil (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara.

TOPARLI, Recep (2000). **Türk Dili ve Kompozisyon**. Dilek Ofset Matbaacılık, Sivas.

ÜNALAN, Şükrü (2001). **Türkçe Öğretimi**. Geliştirilmiş İkinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

THE EVALATION OF PRESTING THEIR OPINION IN WRITING FORT HE FIRST YEAR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Erdoğan KÖSE*

Abdullah ŞAHİN**

Abstract

The purpose of this study is to find out the wiriting skills on how the first year students in higher education are able to express their taught. For this research, the sample were selected from the first year undergraduates in the four different departments' in the faculty of K. K. Education in 2003-2004 academic year and it also consisted of 400 students. In the research procedure, firstly, students were given a topic and asked to writean essay on the topic. At the same time, the criteria of assessment for all the essays which were collected from the members of the sample were determined and converted the scores for each essay and then all the scores were evaluted. As a result of the study, it were found significantly differences among the students in according to their gender and their departments, however, there were no any significant differences the relationships between the scorea of students' essays and what type of education, the secondary school they have completed and where the students came from. When the scores are considered, it may be said that students generally, have had inefficiency learning experiences for writing skills as a part of native language learning in their past until they have began to take the high education.

Key Words: Compozition, writing skills, native language

* Assistant Professor, Atatürk Universitty, Kâzım Karabekir Faculty of Educationi, Department of Educational Sciences.

** Lecturer Dr. Atatürk Universitty, Kâzım Karabekir Faculty of Educationi, Department of Turkish Teaching.

SAİT FAİK ABASIYANIK'IN ÖYKÜLERİNDE OTOBİYOGRAFİK ANLATIM

Celal ASLAN*

Özet

Sanat eserleri yazarın yaşamından bağımsız değildir. Her yazar az ya da çok kendi yaşamını eserine konu eder. Roman, hikâye, şiir gibi edebî metinlerde ise söz konusu öznellik çok daha bariz bir biçimde ortaya çıkar. Otobiyografik anlatım tarzının edebî metne yansıma biçimi her yazarda farklılık gösterir. Kimi kendi gerçekliğini eserinde çok açık bir biçimde işlerken, kimi de farklı anlatım teknikleri ile otobiyografik gerçekliğini örtme yoluna gider. Sait Faik Abasıyanık, yazmış olduğu öyküleri ile otobiyografik anlatımın örneklerini vermiştir. Hatta onun çoğu öykülerinin, yazarın biyografik gerçekliğinden esinlendiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sait Faik Abasıyanık, otobiyografik anlatım, öykü

Otobiyografik Anlatım

Ben-anlatıcının otobiyografik metinlere zemin hazırlaması, çoğunlukla anlatıcı ile yazarın karıştırılmasına neden olur. Ancak ben-anlatıcılı her metin otobiyografik nitelikte olmayabilir. Anlatan ve anlatılan kişinin aynı olması sebebiyle otobiyografik bir görünüm gösteren ben-anlatıcı tipi, sübjektif bir anlatımı getirmiştir. Okuyucunun, olay ve kişilere ben-anlatıcının bakış açısından bakması, anlatıcıyla özdeşleşmesini doğurmakla beraber anlatıcının da yazarla özdeşleşmesine neden olur. Bu açıdan metin incelemelerinde daha dikkatli davranmak ve ben-anlatıcılı metinlere daha ihtiyatlı yaklaşmak gerekecektir. Otobiyografik anlatımda anlatıcı ile anlatılan arasındaki kinaye mesafesi (ironical distance) belirsiz olduğundan anlatıcı 'itimatsızlık' gösterir ve bu yüzden otobiyografik anlatılar çoğu zaman gerçek gerçeklikle örtüştürülür ve anlatıyı yanlış okumaya ve değerlendirmeye sebep olur.

Ben-anlatıcının olayları sübjektif bir biçimde aktarması, eseri otobiyografik bir anlatıma dönüştürebilirse de gerçek yazarın doğrudan 'yaşantı'sına dayanan otobiyografik anlatımından her zaman farklılık gösterir. Anlatan ve anlatılan arasındaki ilişki, ben-anlatıcılı metinler ile otobiyografik metinlerde birbirinden ayrı özellikler taşır. Ben-anlatıcının bulunduğu metinlerde anlatıcı, yazarın gerçek kişiliğinin taşıyıcısı değilse bu anlatılar otobiyografik metin sayılmazlar. Otobiyografik metinler bizzat yazarın kendisini ve 'yaşantı'sına dair aktarımlarını içerir.

Otobiyografik teknikle yazılmış bir anlatının temel özelliği, anlatıcının hikâyenin konusu olmasıdır. Anlatıcı, yaşanmışlık'ı iki düzlemde yansıtır. Anlatıdaki olaylar, eşzamanlı bir yaklaşımla hikâye zamanı içerisinde aktarılır; böylece anlatıcı olaya bağlı olarak tanıtılır. Anlatıcının, metnin söz konusu anlatma düzleminde aktardıkla-

* Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, YÖK Eş Uzmanı, ANKARA

rı, 'yazma zamanı'na bağlı kalınarak da metinde yer alabilir. Sonuç olarak anlatıcıyla ilgili bilgileri okuyucu, 'yazma ve anlatma zamanları' olmak üzere iki farklı düzeyde edinir.

Sait Faik Öykücülüğünde Otobiyografik Anlatım Tarzı

Semaver (1936) adlı ilk hikâye kitabındaki "Benimle Beraber Seyahatten Dönenler" başlığı altındaki beş öykü ile Sait Faik'in diğer kitaplarında yer alan yaşantı eksenli anlatı metinlerini otobiyografik anlatım çerçevesinde ele almak mümkündür.[1] Söz konusu anlatıların, ilk öyküsü olan "Sevmek Korkusu"; anlatıcı, anlatım tarzı, olay örgüsünün kişiselliği vb. yönleriyle Sait Faik'in biyografisini veren öykülerden biridir. Öyküde "gerçek yazar"ın sesini güçlü bir şekilde duymamız mümkündür. Hikâyede Sait Faik'in Fransa'daki yaşamından alınan hatıraların anlatılması söz konusudur. Dolayısıyla hikâyenin konusu yazarın gerçek 'yaşantı'sından alınmıştır. Aslında Sait Faik'in öykülerinin geneli için yapılabilecek bir tanımlama olan otobiyografik anlatım tarzı, doğrudan yazarın biyografisinin anlatıldığı öykülerde bile hatıradan daha ziyade çağrışımlara yaslanan bir tarzla konu edilir.

Geçmiş, bu öykülerde yazarın 'düşlem'leri ile anlatılır, dolayısıyla anlatım daha çok deneme tarzına yaklaşır. "Sevmek Korkusu"nun ben-anlatıcısı, geçmişe ait izlenimlerini biyografik gerçekliğe yaslanan zihinsel bir etkinlik içerisinde değil de daha çok duygusal bir tonla aktarır. Çocukluk dönemini dile getirdiği şu satırlarda ben-anlatıcı, anlatma zamanına ait yorumlarda bulunur: "Bir yaylı hatırlıyorum. Hayvan, yol ve yulaf kokan keçelerin üzerinde çocukluğumun sevgilisini, yumuşak ve tombul avuçlarıyla, yolun iki tarafında uçan kuşları alkışlar görüyorum. Sonra yine çocukluğumun sevgilisini, bir deniz kenarında lacivert ve sıkı robunun içinde dolaşır seyrediyorum. Korku, yol boylarınca etrafımı sarıyor, önümde uzuyor. Sevmekten korkuyorum. Başka arzular, ihtiraslarla atıldığım yolda beni avare ve çırılçıplak, başı her manada boş bırakacak yalnız bir şey olduğunu biliyorum ve ondan karanlıktan, riyadan, zulümden, hürriyetsizlikten korkar gibi ürküyorum.

Her şeyi, herkesi, ilmi, felsefeyi bir ortaoyununa çıkaran, yumuşak ve nefesleri yediklerinin değil güzelliklerinin buharlarını çıkaran insanlar olacağını çocukluktan biliyorum." (Abasıyanık, 2004a, 75)[2].

"Sarnıç" [*Sarnıç (1939)*] adlı öyküde anlatıcının psikolojik ve biyografik yaşantısı hikâyenin konusudur. Öyküleme iki zaman düzleminde yapılır, olaylara ikili bir bakış açısı egemendir. Anlatıcı ile ilgili otobiyografik öğeler anlatma zamanı içerisinden verilirken yazarınki yazma zamanına bağlı olarak sunulur. Anlatıcı "Niçin? Sanki o günler şimdiki kadar güzel miydi? Acaba o günler de bugünküler kadar durgun değil miydi? Her gün, her saat hocayı görmez miydik? Senelerce aynı mektebin eşiğini aşındırmamış mı idik? Aynı mahalle imamının sesini, minareden, aynı saatlerde duymaz mıydık?" (Abasıyanık, 2004b, 12) der. Burada anlatıcının sesi yazarın sesini duyurmaktadır. Yazarın sesi anlatıma egemendir ve kurmaca dünya yazarın bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Anlatıcının çocukluk, gençlik ve yetişkinlik zamanına

1 İkinci öykü kitabı *Sarnıç*'taki "Grenoble'da İtalyan Mahallesi" adlı öyküyü de bu kapsamda değerlendirmek gerekir.

2 Sait Faik öykülerinden alıntılar, eserlerin ilk baskısına sadık kalınarak yayımlanmış olan "Kaynakça"da belirttiğimiz Yapı Kredi Yayınları baskılarından yapılmaktadır.

ait yaşantısını yorumlayan da yine anlatıcının yazar benliği olmaktadır: "Şimdi uzun boylu, ipince bir İstanbul kızını boş bir odadan, yağan kara bakarak, hatırlıyor, kimseye anlatmayacağım, gizli, egoist bir hayatı yeniden yaşayarak sac sobaya bir iki odun daha atıyor, kurumuş hatıralar sarnıcına gizli, bilinmez bir membadan akan şarıl şarıl su sesleri duyuyorum. Bu son hatıralarla sonuna kadar idareye çalışıyorum." (Abasıyanık, 2004b, 15).

"Otobiyografik yöntemle yaratılan ikili bakış açısının romancıya sağladığı önemli yararlardan biri de kahramanını hem yakından ve içten, hem de uzaktan ve dıştan gösterebilmesidir." (Aytür, 1977, 95). "Sarnıç"ta ikili bakış açısı yazarın ve anlatıcının bakış açısının örtüşmesi ile ortaya çıkmaktadır. Zira anlatıcı ile yazar bu öyküde güçlü bir özdeşleşme gösterir. "Sarnıç"a bu açıdan baktığımızda Sait Faik'in biyografisindeki 'sıradışılık, aylaklık, küçük insana duyulan sevgi, cinsellik' ile ilgili verileri de bulmaktayız.

Sait Faik'in öykülerinde metaforik anlamda kullanılan kahvehanenin, yazarın yaşantısı ve kişiliği ile yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz.[3] Bu bakımdan kahvehanelerin mekân olarak seçildiği öykülerde yazarın otobiyografik anlatımına örnekler bulabiliriz. "Son Kuşlar" [*Son Kuşlar* (1952)] öyküsünün ben-anlatıcısı, kahvehane açma arzusundan söz eder: "[B]en bütün ömrümce iyi bir kahve bulamadığım için kahveci olamamışımdır. Bir kır kahvesi, bir köyün kahvesinin üç beş gediklisi... Bundan güzel bir ömür mü olur, elli altmış senelik yaşama bundan güzel başlar ve biter mi?" (Abasıyanık, 2004c, 10).

Otobiyografik anlatımı destekleyen anlatım yollarından biri de çağrışım yoluyla öykülemenin özellikle zaman düzleminde geçmiş ve şimdi arasında gerçekleşen gidip gelmeler biçiminde yapılmasıdır. "Hancının Karısı" (*Sarnıç*) öyküsünün ben-anlatıcısı, bir yaz günü altında oturduğu ıhlamur ağacının tedai ettirdikleri ile geçmişe döner ve hasta dedesini hayal eder. Hikâye, anlatıcının yaşamının çocukluk ve gençlik dönemlerine aittir; dedesinin hasta olduğu vakit anlatıcı dokuz yaşındadır. Anlatma zamanını kesin olarak belirlememizi olanaklı kılan bir bilgi ise anlatıda bulunmamaktadır. Bu öyküde söz konusu olan, anlatıcının anlatma zamanında bulunduğu yaştaki bakış açısından çocukluk ve gençlik zamanına dair çağrışımsal bir öykülemedir.

Öykülemeye çağrışımların baskın olduğu bir anlatı da "Ormanda Uyku" (*Sarnıç*) adlı öyküdür. Bu anlatıda çağrışımlar deneme tarzında işlenmiştir. Anlatıcının his ve düşünce dünyası hikâyenin konusudur; Sait Faik'in birçok öyküsünde anlatıma konu olan 'insanları sevmek' motifi, bu öykünün konusunu oluşturur. Bu motifle ilgili öyküleme, Randall'ın "otobiyografik bellek'in alt dalı olan **"**bir insanın kendi kimliğine ilişkin bilgisi çevresinde düzenlenir**"** biçiminde tanımlanan "epizodik bellek" (Randall, *age.*, 222) kapsamına alınmaya elverişli veriler olarak öyküde yer alır.

"Senelerden beri güneşin doğuşunu seyretmedim" (Abasıyanık, 2004b, 60) diyen ben-anlatıcı özyaşamından alınan hatıraları hikâyeye konu eder. Napoli'de ve Pi-

3 Bu duruma işaret eden bir anekdotu Leyla Erbil aktarmaktadır. Erbil, Sait Faik'in kendisine, şaka sandığı ancak sonraları ciddi olduğunu anladığı, "sıcak bir kasabada, küçük bir kahve aç(ma)" önerisinde bulunduğundan söz etmektedir (Erbil, 2004, 90–91).

re'de edindiği izlenimler, deneme üslubu ile hikâyeye eklenmiştir. Anlatıcı, öykünün sonunda "bir şeyler anlatmak ihtiyacındayım. Vapurdan kimseler çıkmayınca kaleme kâğıda sarılıyorum" (Abasıyanık, 2004b, 62) der. Sait Faik öykülerinde hikâyeyi doğuran, sürükleyen ve kısaca hikâyeyi gerçekleştiren en güçlü motiftir söz konusu 'anlatmak ihtiyacı' ve dolayısıyla 'yazma ihtiyacı'.

Sait Faik'in ben-anlatıcıların bulunduğu öykülerinde "yansıtıcı bilinç" olarak kullandığı anlatıcının, yazarla aynı kişi olduğu bazen açıkça bildirilir; gizlendiği durumlarda ise anlatıcının kimliği yazarınkiyle o denli benzerdir ki yazarın eserine bu anlamda kendini yerleştirmesi eserini çoğu zaman bir otobiyografiden ayırt etmeyi zorlaştırır.[4]

Belirtilmesi gereken diğer bir nokta da anlatıcının "dut ağacı altındaki sofra, sofranın başındaki baba[sının] arkadaşları, rakı kadehleri, tabaklara düşen kara dutlar, çakaleriğine bağlanmış kuzu, kasabanın suyuna ve bu suyun sazlarına konmuş parlak, mor yeşil kanatlı yusufçuklar, uğruna bileği[n]deki saati, kuzuları, baba[sının] kilit altındaki romanlarını, kuşları, karıncaları, tavukları fedaya hazır olduğu esmer, sıcak arkadaşı" gibi çağrıştırıcı imgeleri kullanmasında "otobiyografik dürtü"nün, "ruhlarımızı yeniden hikâyeleştirme"nin veya "hayatlarımızın romanı" (Randall, tarihsiz, 21) nosyonlarından yola çıkıldığının gözden kaçmamasıdır.

Sarnıç'ta yer alan "Grenoble'da İtalyan Mahallesi" adlı öykü, *Semaver*'deki "Benimle Beraber Seyahatten Dönenler" başlıklı ikinci bölümdeki öykülerle aynı içerikte bir anlatıdır. Zaten bu öykü ilk kez bu adla yayımlanmıştır. Sait Faik'in yurtdışındaki yaşantısı ile ilgili olan otobiyografik metinlerden biri de bu öyküdür. Öyküleme, gözleme dayalı olarak yapılmıştır, ben-anlatıcının gözlem ve yaşantısı öykünün konusudur. Aynı zamanda anlatım, mekânın atmosferini başarılı bir tarzda vermektedir. İtalyan mahallesinin tasviri, dış gerçeklikten ziyade anlatıcının iç dünyasına tesirleri bakımından yapılmıştır.

"Benimle Beraber Seyahatten Dönenler" başlığı ile yayımlanan bir diğer öykü olan "Marsilya Limanı"nda da yazar, Fransa'daki yaşantısına ait gözlemlerini hikâye etmiştir. Marsilya'nın kozmopolit yapısının güçlü bir biçimde yansıtıldığı öyküde Rum, Ermeni, Cezayirli, Fransız, İngiliz, Lehli, Avustralyalı, Türk gibi birçok ulustan gelen insan Marsilya'nın insan topluluğunu oluşturur. Anlatıda mekân tasvirleri de anlatıcının gözlemlerini ve otobiyografik yaşantısını verir bir tarzda yapılmıştır: "Niçin bu şehri "Sen Şarl" kilisesine çıkan fenikülerin yükselmesi ânında seyrederken ağır ağır fenikülerin dişli rayları gibi diş diş muhayyilem genişliyordu?" (Abasıyanık, 2004b, 97).

"Benimle Beraber Seyahatten Dönenler" adıyla yayımlanmış bir diğer öykü ise *Şahmerdan* (1940)'daki "Bir Kadın" adlı öyküdür. Bu öykü gerçek yaşanmışlık niteliği göstermez; buna dair herhangi bir veri, öyküde bulunmamaktadır.

---

4 Lucyna Antonowicz-Bauer'in, "Abasıyanık tarafından yazılmış tüm öyküler onun tecrübelerinin resmini tasvir eder. Eğer onları kronolojik olarak sıraya koyarsak, yazarın eşsiz bir biyografisini elde ederiz" (Antonowicz-Bauer, 1985, 30) yorumu, Sait Faik'teki otobiyografik yazma tarzını açıklar. Tarık Buğra'nın "Sait Faik Abasıyanık, eserleri yaşayışından ayrı düşünülemeyen ve değerlendirilemeyen edebiyatçılardandır" (Buğra, 2004, VI) sözü, bu görüşü destekler.

Sait Faik'in yurtdışındaki yaşamı ile ilgili bir anlatı da *Az Şekerli* kitabında yer alan "Bir Başka İstanbul" (*Hikâyecinin Kaderi*) adlı öyküdür. Metin bir öyküden daha çok kısa bir anı yazısı niteliğindedir.

Otobiyografik nitelikte bu metinler için söylenebilecek en güçlü argümanlardan biri bunların Sait Faik'in yurtdışı anılarıyla ilgili olmasıdır.

Şahmerdan'daki "Zemberek"[5] adlı öyküde otobiyografik bir anlatım vardır; hikâyenin ben-anlatıcısı yazarın kendisidir ve lisedeyken yaşadıklarını hikâyeye konu etmiştir. Öykülemedeki anlatma ve gösterme tekniklerinin kullanımı dikkat çekicidir. Hikâye ağırlıklı olarak anlatma ile gerçekleştirilmekle birlikte yer yer anlatıcının diyaloglarla ve sahnelemelerle hikâyeyi dramatize ettiğini görüyoruz.

Sait Faik öykücülüğünde otobiyografik anlatım ve hikâye ediş tarzı *Lüzumsuz Adam* (1948)'daki öyküler ile daha da kuvvetlenir. İlk döneme ait kimi öykülerinde hatıraya yaslanan öyküleme yerini yazar-ben'in bizzat kendini anlatışına bırakır. Yazar, öykülemede kullandığı ben zamiriyle varlığını güçlü bir biçimde hissettirir. Bu öykü kitabındaki hikâyelerin çoğu yazarın yaşantısı[6] ile doğrudan bağlantılıdır. Eserdeki bütün hikâyelerin anlatma zamanı ile olay zamanı şimdiki zamanda kesişir. İlk üç öykü kitabındaki (*Semaver*, *Sarnıç* ve *Şahmerdan*) hikâyelerde zaman ve mekân çeşitlilik gösterir, kimi hikâyeler İstanbul dışında geçer, birçoğu da geçmiş zaman kipiyle aktarılmıştır. *Lüzumsuz Adam*'daki öyküleri bu açıdan değerlendiren Fethi Naci, Sait Faik'in bu hikâyelerinde görülen zaman ve mekân değişimini tematik bir yönelim ve değişim[7] bağlamında ele almaktadır (Naci, 1998, 30–34).

Konuya öyküleme tekniğindeki değişim açısından bakıldığında ise *Lüzumsuz Adam* kitabı ile birlikte Sait Faik'in öykülerinde hem anlatıcı, hem de bakış açısı düzleminde ben-anlatımın tercih edildiği dikkat çeker. Üçüncü öykü kitabı olan *Şahmerdan*'dan sekiz yıl sonra yayımlanan *Lüzumsuz Adam* kitabının aynı adı taşıyan ilk öyküsünde anlatıcı yedi senedir yaşadığı mahalleden ve sokaktan İstanbul'a çıkmadığını belirtmektedir. Bu kitaptaki öyküler 1946–1947 yıllarında yayımlanmıştır. Dolayısıyla "Lüzumsuz Adam"daki anlatıcının "[m]ahallemden pek memnunum. Yedi senedir çıkmadım oradan desem yeri." (Abasıyanık, 2004d, 9) sözleri yazarın edebî yaşamındaki bu ara zaman dilimini de ima eder gibidir. Sait Faik'in, bu ara dönemde yalnızca *Medar-ı Maişet Motoru* (2. baskısı *Birtakım İnsanlar* adıyla) adlı romanı yayımlanmıştır.

Lüzumsuz Adam'la birlikte "[a]rtık yılgın, karamsar bir Sait Faik vardır karşımızda" (Naci, 1998, 31) yorumu, yazarın ikinci dönem öykülerinin anlatıcı ve olay örgüsünün niteliğini de yansıtır. Bu öykülerdeki anlatıcıların otobiyografik cephesi, öy-

---

5 Bu öykü, Sait Faik'in Bursa Lisesi'ndeki öğrencilik dönemi ile ilgili bir anlatıdır (Uyguner, 1991, 17). "Sait Faik'le Son Röportaj"da (Abasıyanık, 2005b, 420) Sait Faik, bu öykünün "İpekli Mendil"den sonra lise yıllarında yazdığı ikinci anlatı olduğunu belirtir.

6 'Yazarın yaşantısı' ifadesi, biyografik bir ima ile birlikte yazarın insan olarak sahip olduğu kişilik özelliklerini ve psikolojik durumunu da ifade eden bir çerçevede kullanılmaktadır.

7 Fethi Naci'nin, Sait Faik öykücülüğündeki söz konusu tematik tercih ile ilgili yorumu şöyledir: "*Lüzumsuz Adam*'ın içerik olarak en önemli özelliği; emeğe, emekçiye duyulan sevgi, saygı; insan sevgisi, insana güven; daha iyi bir dünya inancı gibi ilk dönem hikâyelerinin temel öğelerinin, yerlerini, emeğe, emekçiye, sömürüye, boş verişe, insan korkusuna, kent nefretine, 'daha iyi bir dünya'dan umudu kesmeye bırakmasıdır."(Naci, 1998, 31).

külemenin ağırlıklı olarak yazarın benliği ile sınırlandırılmasına yol açar. Böylece öykülerin kurmaca yapısı da yazarın ben'ine sıkıca bağlanır. *Lüzumsuz Adam*'daki hikâyelerin çoğunda anlatıcı ile gerçek yazarı ayırmak oldukça zorlaşır. Anlatıcının sesi ile yazarın sesi birbirine karışır.

"Ben Ne Yapayım"daki[8] (*Lüzumsuz Adam*) ben-anlatıcının kimliği ile yazarın biyografik bilgileri tıpatıp benzeşir. Sait Faik öyküleri içerisinde yazarın gerçek yaşamını konu alan anlatılardan biri olan bu öykü, yazarın biyografisine de ışık tutar. Biyografi ile kurmacanın ayrıştırılamaz bir biçimde birbiriyle ilintili olduğu bu tür öykülerin anlatıcıları, her bakımdan yazarın gerçek kişiliğini yansıtır.[9] "Gazetelere bir buçuk liraya hikâye, adliye röportajı yazdım. Küçük bir iradım var, eski zamanda ana oğul bize yetiyordu, şimdi devede kulak oldu. Daha birkaç sene dişimi sıkacağım. Kim ne derse desin!.. Yalnız yazımla geçinmek kararını kafamdan kimse sökemez. (...) Ayda kırk beş lira ile bir gazeteye kapılanmak bile mümkün değil. Muallimlik yapamam. Kendim bir şey bilmiyorum ki başkalarına öğreteyim. Hem çocuklar üç günde tepeme binerler. Bundan üç sene evvel ticaret yapayım dedim. Rahmetli babam bir ortak buldu." (Abasıyanık, 2004d, 17). [10]

Sait Faik öykülerinde otobiyografik anlatım, anlatıcının yazarla özdeşleşmesi ve yazarın kendisini kurmacanın konusu haline getirmesi sebebiyle farklı bir mahiyet arz eder. Şöyle ki anlatılan hikâye şahsileşmekte ve edebî açıdan; hikâye anlatma yerini okuyucu ile diyaloga, estetik faaliyet itirafa dönüşmektedir. "Ben Ne Yapayım?"ın sonu şöyle getirilir: "Söyleyin ben ne yapayım? Yazı yazmak, böylece şu harbi atlatıp iyi bir kütüphane açmayı düşünüyor, yalnız kendilerine, zevklerine güvendiğim insanlar vasıtasıyla kitaplar çıkartmak, tabilik etmek istiyordum. Hiçbir kötü kitap basmamak şartıyla hayatımı kazanmayı tasarlamıştım. Olmayacak. Böyle giderse, babadan miras birkaç parçayı da tüketeceğim. Ne yapayım? Bulgur mu alayım, dersiniz? Bizans'tan kalma o İstanbul Balıkpazarı'nın yukarısındaki kocaman yapılardan birisine tepeleme doldurayım, içine de bir Kürt bekçi mi dikeyim? Ha, ne dersiniz?" (Abasıyanık, 2004d, 19). Aslında bu anlatıyı bir öykü olarak değil de anı yazısı olarak nitelemek daha doğru olacaktır.

---

8 Onca Tapınç ve Sevengül Sönmez tarafından hazırlanan *Lüzumsuz Adam* kitabında bu öykü ile ilgili yayıncı notu olarak şöyle denilmektedir: "Bu hikâye herhangi bir dergide yayımlanmamış, yazar tarafından doğrudan kitaba alınmıştır."(17). Ancak yine Tapınç ve Sönmez tarafından hazırlanmış olan *Hikâyecinin Kaderi* kitabına alınmış olan "Sevgiliye Mektup" adlı metin ile "Ben Ne Yapayım?" adlı öykü arasında paragraf düzenlemelerini saymazsak sadece birkaç sözcük değişikliği vardır. "Sevgiliye Mektup" adlı metnin *Demet* ve *Yürüyüş* adlı dergilerde yayımlanmış olduğu bilgisi de aynı kitapta belirtilmektedir (150).

9 "Otobiyografik yöntem, bir anlamda biyografinin ürünüdür. Romancıların, biyografiden, anlatı düzeyinde yararlanmak istemeleri, "otobiyografik" yöntemi gündeme getirmiştir. Otobiyografik yöntem, biyografi eksenli bir sunuş, bir anlatım biçimidir. Bu yöntemde anlatıcı, doğal olarak 1. tekil kişidir. Bir diğer deyişle, "anlatan" (anlatıcı) ile "anlatılan" (hikâye edilen) aynı kişidir. Tekniğin esası bu temele dayanmaktadır. Hal böyle olunca, anlatı sisteminde yer alan her şey, bu anlatıcının bakış açısından okuyucuya yansır." (Tekin, 2004, 249).

10 Sait Faik Fransa'dan Türkiye'ye döndükten sonra bir süre öğretmenlik yapar. Daha sonra da babasının isteğiyle bir işyeri açar. Sait Faik'in bir mektubunda bu işyerinin anteti vardır (bkz. Sait Faik Abasıyanık, 2003, 58–59). Öyküde, bahsedilen öğretmenlik ve işyeri ile ilgili yazarın biyografisine bakılabilir (İbrahim Kavaz, 1999, 41–43; Miskioğlu, 1991, 22; Uyguner, 1991, 23).

Biyografik ögelerin edebî anlatıda yer bulması, eseri yazarın yaşam gerçekliği açısından anlamlandırma ve yorumlamaya zorlar. Sanat eseri, kişiliğini sanatsal imgenin yapısal malzemesiyle yoğuran yaratıcısının yaşam deneyimlerini gösterir. Edebî eser şu ya da bu şekilde, az ya da çok yazarın yaşamını da yansıtır, aktarır. Bu yüzden edebî metin incelemelerinde biyografik yönleri de dikkate almak zorunludur. Şerif Aktaş'ın "[o]tobiyografik karakterli bu bakış açısından (kahraman anlatıcının bakış açısı) yazılmış metinlerde kahraman-anlatıcı hem vakanın yaşandığı devirdeki halini, hem ferdî geçmişini, hem de anlatma zamanına ait dikkatlerini nakledebilir" (Aktaş, 2000, 94.) dediği bu durumda anlatıcı ile yazar ilişkisi hikâyede sınırların belirsizleştiği bir anlatım biçimine dönüşür.

Sait Faik öyküleri biyografik ögelerin kullanımı bakımından sınırları belirsiz bir anlatım biçimi sunar. Bununla birlikte otobiyografik anlatım yalnız ben-anlatım konumundan gerçekleştirilen bir anlatım da değildir her zaman. *Lüzumsuz Adam*'daki "İp Meselesi" adlı öyküde o-anlatımın içerisinden anlatıcı, otobiyografik gerçekliği hikâye konusu haline getirir.[11] Öyküde o-anlatımla konu edilen kişi anlatıcının kendisidir (Naci, 1998, 33): "O, dünyaya hayretle bakmaya doğmuştur. Hiçbir şey anlamadan şaşırmaya doğmuştur. Başını alıp yollarda dolaşmaya, insanlar neler yapıyor diye görmeye, görmemeye gelmiştir." (Abasıyanık, 2004d, 33).

Anlatıcı, öyküde yazar kimliğiyle vardır. Yazısı karşılığında aldığı ücretle ilgili duygularının aşırılığı anlatıcının psikolojisini açımlar: "Dün birine götürüp bir yazı verdi. Adam cüzdanını çıkardı. Sıra sıra dizmişti. Bir iki tane beş yüzlük, ellilikler, onluklar, beşlikler. Çıkarıp bir beş liralık verdi. Sanki ona dünyayı bağışlamıştı. Utandı. Teşekkür etti. Nasıl olabilirdi? Kafasındaki bir fanteziye nasıl bu adam para verirdi? İnanamıyordu. Hayretler içindeydi. Nasıl utandı. Para ellerini yaktı ama korkunç da bir sevinç vardı içinde. Göğsü kabardı." (Abasıyanık, 2004d, 33).

Sait Faik öykülerinde otobiyografik tekniğin gün yüzüne çıktığı görünümlerden biri de 'aylaklık' temasıdır. Anlatan ben'in aylaklığı, işsizliği, " 'hayat mücadelesi' dedikleri kaypak şeye" karşı kendinde mani olarak gördüğü yıkıntı hissi vs. anlatılan ben'in gerçekliğini gösterir. Anlatıcı, kendisini "Onun ipi yoktu. Beceriksizliği, talihsizliği, şaşkınlığı, insanlara, işlere, eşyalara, hadiselere hayreti vardır." Abasıyanık, 2004d, 34) biçiminde tanımlar. "İp Meselesi" öyküsünün sonunda anlatıcı ile annesi arasındaki sahnede aylaklıktan dönen anlatıcıya annesi "–İşinden dönmüş gibi acıkmışsın," der. Öyküde anlatıcının işsizlikten yakınmaları, toplum içindeki yerini ve kendini sorgulamaları anlatan ile anlatılan ben arasında özdeşlik kurulmasına yardım eder.

"Süt" [*Mahalle Kahvesi* (1950)] adlı öykünün ben-anlatıcısının yaşamdan bıkkınlığı, yeni bir dünya özlemi ve süt nesnesinin anlatıcıya çağrıştırdığı saflık, masumiyet duygusu ve bunların hepsi birlikte anlatıcıyı kendi yaşamını eleştirmeye götürür. "Genzimi yakan yanmış zeytinyağ(ı) kokularından uzak sulh ve hürriyet içinde bir sütlü dünyada kırk iki sene[12] sonra da yeniden doğmuşçasına yaşayacağım" cümlesi, yazarın biyografisi ile ilgili bir bilgiyi hikâyeye ekler.

---

11 Fethi Naci, bu öyküyü "Sait Faik'in insanlara, dünyaya bakışındaki değişikliği göstermesi bakımından kitabın en önemli hikâyesi" (1998, 32) olarak nitelemiştir.

12 Hikâyenin yayın tarihi ile yazarın yaşı arasındaki tutarlılık biyografik bilgiyi doğrular.

Ben-anlatıcılı hikâyelerdeki yaşanmışlık, her zaman gerçek yazarla ilgili olmasa da, anlatıcının yaşamını özetleyen ya da belli yaşam kesitlerinden sahneler gösteren metinler olarak ortaya çıkarlar. "Bir İlkbahar Hikâyesi" *(Mahalle Kahvesi)* adlı öykünün ben-anlatıcısının otobiyografik anlatımı yaşamının çocukluk yıllarından bir sahneyi hikâyeleştirir. Anadolu şehirlerinden birinde babasının memuriyeti vesilesi ile bulunan anlatıcı, çocukluk aşkını hikâye eder.

Yavuz Demir'e göre otobiyografik anlatım anlatıcı sorunuyla ilişkilidir, bu yüzden edebî metindeki 'anlatım konumu' ile 'yazma konumu'nu ayırmak gerekmektedir. Anlatım konumundaki anlatıcı figür, birçok bakımdan yazma konumundaki yazarı akla getirebilir; anlatı metni 'biçim değiştirilmiş bir otobiyografi' özelliği taşısa bile metnin içinde var olanları yine metne bağlı kalarak anlamlandırabiliriz (Demir, 2002, 75–76).

Sait Faik'in kimi öykülerinde konu, bir olay ya da duruma yaslanmaz. Yazarın, kişisel anlatım konumunu kullanarak duygu ve düşüncelerini anlattığı bu tür metinlerde öne çıkan yazarın gerçek kişiliği olur, âdeta metin bir "itiraf" belgesine dönüşür. Yazarın hikâye yazmaktan kastı bir durum ya da olayı öykülemek olmaz bu durumda. Öykülemenin dışına çıkıldığı böylesi metinlerde yazar, gerçek kimliği ile karşımıza çıkar. Anlatıcının, anlattığı şey karşısındaki anlatım tutumunu belirgin bir biçimde ortaya koyması, yazarın biyografik gerçekliği ile ilişkilendirilebilir. Mesela anlatıcının eleştirel bir tutum takınması dış gerçeklik veya kurmaca gerçekliği yazara bağlı kalarak değerlendirmemize neden olur. Anlatım tutumunun böylece biyografik bir anlam kazanması, anlatıyı zihinsel bir otobiyografiye dönüştürür.

"Söylendim Durdum" (*Mahalle Kahvesi*) adlı metinde ben-anlatıcı, yaşadığı şehir ile ilgili düşüncelerini ortaya koyar. Bu öykü üzerinden Sait Faik'in benzer öyküleri için Fethi Naci şu değerlendirmeyi yapar: "Sait Faik'in insanlardan koparak kendine kapandığı, kendini, kendi sorunlarını anlattığı hikâyeler, yalnızlıkla, umutsuzlukla, bahtsızlıkla, kimsesizlikle, sevgisizlikle, uzak intihar düşünceleriyle dolu, 'zehir yeşili' hikâyeler." (Naci, 1998**,** 41).

Öykünün bir yerinde anlatıcı şöyle diyor: "Ama bu şehir artık şehre benzemeli, ama nasıl? Nasıl mı? Sen mi çare düşüneceksin? Gülerim. Ama evvela sen! Sen yazıcı! Bırak eşekliği artık! Olmazsa yazma. Çekil, otur oturduğun yerde. Sen mi süsleyeceksin, sen mi temin edeceksin metresini gazete çıkaranın, sen mi onun şöhretini, kalemini, otomobilini Avrupa'dan getireceksin."(Abasıyanık, 2004e, 96).

Anlatıcının yazarla özdeşleşmesi, yazarın sesi oluşu metni otobiyografik bir anlatıya dönüştürür. Dolayısıyla metnin anlatıcısını gerçek yazardan ayırt etmek güçleşir. Anlatım tutumunun kurmacayı aşarak gerçek dünyayı (insan olarak yazarın zihin evrenini) betimlemesi ve fiktif yapıyı bozarak tam bir eleştirel deneme yazısına evrilmesi, okuyucuyu anlatılanları yazarın biyografik gerçekliği ile yorumlamaya zorlar.

Havuz Başı (1952) kitabından önce 1 Mart 1952'de *Kervansaray* dergisinde yayımlanmış olan "Cezayir Mahallesi" adlı öyküde Sait Faik'in ilk kez hastalığından bahsettiğini görüyoruz: "Kör olası! Benim de karaciğerim hasta." (Abasıyanık, 2005a, 95).

"Gün Ola Harman Ola" öyküsünde ben-anlatıcı, ikinci kez biyografik bir bilgi olarak hastalığından bahseder. Sait Faik, "[a]ğır ağır eşyanın rengi atan bu akşam

vaktinde onu dinlemek ihtiyacıyla, bütün karaciğer hastalıklarını bu akşamlık bir kenara itip, Mercan Usta ile bir salaş deniz kenarı meyhanesinde sıcak sıcak istrongilos balığı ile iki kadeh içmek isteğini taşıdığım için iftihar ederim." (Abasıyanık, 2005a, 40) demektedir.

Mercan Usta'ya ve zanaatına bir övgü hikâyesi olan "Gün Ola Harman Ola"da Sait Faik de kendinden "Biz de bir zanaat ehliyiz. Yazı yazıyoruz a." (Abasıyanık, 2004f, 42) diye bahseder. Ben-anlatıcının yaşantısını da yansıtan öyküleme Sait Faikçe bir duygulanımın şiirsel anlatımıdır.

"Yandan Çarklı" (*Son Kuşlar*) öyküsü, anlatıcının özne olarak biyografik gerçekliğinin hikâyesidir. 1952 tarihli bu öyküde "Cezayir Mahallesi" ile "Gün Ola Harman Ola" öykülerinden sonra üçüncü kez ben-anlatıcı, karaciğer hastalığını dile getirir.[13] Öykü, anlatıcının iç gerçekliğinin, insan sevgisinin, yalnızlığının ve mutluluk arayışının hikâyesidir. *Alemdağ'da Var Bir Yılan* (1954) kitabındaki "Çarşıya İnemem" öyküsünde de anlatıcı hastalığından söz eder: "Canım çekiyor diye öpemem seni güzel çocuk! Canım çekiyor diye giremem sana deniz, göğsüm zayıftır; doktor yasağı. Canım çekiyor diye içemem: körkütük oluncaya kadar, aklı boğuncaya kadar: karaciğer yasağı." (Abasıyanık, 2004g, 79).

"Bir Karpuz Sergisi" (*Sarnıç*) adlı öyküdeki arzu-irade çatışması yazarın biyografik bilgilerini yansıtır. Çalışmak karşısında arzu duygusunun iradeye baskın çıkması yazarın biyografik özelliklerindendir.

"Şehrin Sabahları ve Adamlarından Biri" (*Havuz Başı*) öyküsündeki "işsiz" anlatıcı, "Bir Karpuz Sergisi" öyküsündeki anlatıcıyla aynı biyografik niteliklere sahiptir. Öykülerdeki "işsiz" anlatıcı profili otobiyografik anlatımın açık örneklerindendir.

"Radyoaktiviteli, Röportajlı Hikâye"de (*Son Kuşlar*) Sait Faik, bir anısını hikâyeleştirir. Hikâye kişilerinden biri de amcası oğludur.

Sait Faik'in en çok bilinen öykülerinden biri olan "Haritada Bir Nokta" (*Son Kuşlar*), onun yazarlık dünyasına açılan bir pencere gibidir; öyküdeki motifler, bu öyküyü otobiyografik bir metin olarak okumayı mümkün kılar.[14]

Sait Faik, kendisiyle özdeşleşen anlatıcının ağzından biyografik bir anlatım sergiler; "[ç]ocukluğumdan beri haritaya ne zaman baksam, gözüm hemen bir ada arar; şehir, vilayet, havali isimlerinden hemen mavi sahile kayar... Robenson Kruze'yi okumuşumdur herhalde, unuttum gitti. Onun zoruyla mavi boyaların üstünde bir garip ada ismi okuyunca hulyaya daldığımı sanmıyorum. Romanlar yüzünden adaları sevdiğimi pek ummuyorum ama belki de o yüzdendir" (Abasıyanık, 2004g, 55) sözleriyle öyküleyen anlatıcı, biyografik gerçekliğine değinmeye devam eder.

Anlatıcının kendisini "müsrif oğul" olarak betimlemesi, Sait Faik biyografisi

13 Ölümünün iki ay ardından Ağustos 1954'te *Varlık*'ta (S. 409) yayımlanmış olan "G" adlı öyküde de Sait Faik, karaciğer hastalığı nedeniyle tahlilleri için gittiği hastanedeki izlenimlerini hikâye eder. Öykülemenin iç konuşmaya yaslanıyor olması Sait Faik otobiyografisini daha yakından tanıma fırsatı sunmaktadır. Öyküye yazarın, hastalığı karşısındaki karamsarlık ve ölüm duygusu egemendir.

14 Sait Faik'in biyografisinin yansımalarını üç öyküsü bağlamında ele alan bir inceleme için bkz. (Gülendam, 1999, 56–66).

ile tıpatıp benzeşir. Ada sakinlerinin kendisi hakkında "bereket ki anası var, yoksa satar savar, sürünür" (Abasıyanık, 2004g, 58) dedikodularını anlatıcı da doğrular: "Babadan kalma ev, anamın sayesinde gürül gürül işliyordu." (Abasıyanık, 2004g, 58).

Anlatıcı ben'in kendini yazar olarak tanıtması da biyografik gerçekliğin anlatıya konu edilmesi açısından dikkat çekici bir anlatım biçimidir.

Anlatıcı, adaya yaşamının son günlerini geçirmek için sığınmıştır. 1952 tarihli öykü, Sait Faik'in ilerlemiş hastalığı ile de ilişkilidir. Öykünün ben-anlatıcısı ölüm fikrini üç kez tekrarlar: "Şimdi namuslu insanların arasında başım önüme eğilmiş, gülmeden, eğlenmeden, müsamaha dolu, kötülüğü göz kırpışından anlayınca cesaretten canavar kesilecek bir insan haliyle sessiz, sakin, ağzına vur lokmasını al bir halde balığa çıkacak, iyilikleri hasret duya duya ömrümün sonunu, burada kesik bir son nefesle bahtiyar bitirecektim." (Abasıyanık, 2004g, 58), "Hiçbir zaman yeniden damla damla, dakikaları duya duya, sıkıla patlaya; rüzgârı, balığı, denizi, ağı seve seve, ölümü beklediğimi bilemeyeceklerdi."(58), "Burada namuslu insanlar arasında sakin, ölümü bekleyecektim." (61).

Böylece sembolik anlatımın en yetkin örneklerini 'ada' imajı etrafında kurulan öykülerde buluruz. Sait Faik öykülerinde 'ada', bir aidiyeti ve 'küçük insan'lardan kopuk 'yalıtılmışlık'ı ifade etmez; tam tersine adada yaşayan yoksul ve yaşama savaşı veren toplumsal tabakayı anlatır. Bu öykülerdeki anlatıcı, yazarın profiline her bakımdan çok benzeyen bir yapıya sahiptir. "Haritada Bir Nokta"nın asıl öyküsel yapısı, anlatıcının 'yazma' sorunu üzerine düşüncelerinin kaynağını ifşa etmesi ile ilgilidir. Bu açıdan "Haritada Bir Nokta", otobiyografik anlatım unsurlarını içeren bir öykü olarak gözükmektedir.

"Kırlangıç Yuvasındaki Kadın" (*Son Kuşlar*) öyküsünde de anlatıcının, ruh hali ile yazı yazmak arasında kurduğu ilişki otobiyografik bir karakter gösterir.

Alemdağ'da Var Bir Yılan kitabının ilk öyküsü olan "Öyle Bir Hikâye"nin anlatıcısı "Panco'nun arkadaşı! Faik Bey'in oğlu(dur)." (Abasıyanık, 2004g, 13). Anlatıcının yaşantısı hikâyeye konu edilmiştir. Anlatıcının "İstanbul adalarının birinde hasta ana(sı) yatar döşeğinde." (9). Gece yarısı buralarda ne dolaştığını, nüfus kağıdını ve işini soran polislere "[y]azı yazarım, Kocaeli İkbal ambarında kâtibim" der anlatıcı ve ekler "Nereden aklıma geldi de birdenbire söyleyiverdim Kocaeli İkbal ambarını." (12). Anlatıcının kendisini katip olarak tanıtması motifi "Birahanedeki Adam" *(Lüzumsuz Adam)* öyküsündeki hikâye kişisini anımsatır; anlatıcı bu kez öykü kişisi hakkında hayaller uydurarak onu Malatya İkbâl Ambarı'nda kâtip yapar.

Öyküde bir diğer otobiyografik olay, geriye dönüş tekniği ile anlatılır. Anlatılan olay, anlatıcının lise yıllarına aittir. İstanbul'un Zeyrek yokuşundaki setin üstünden nasıl aşağıya ineceğini düşünürken Bursa'da iken yalnız bir kere içtiği esrarın verdiği sarhoşluğu anımsar.

Aynı kitaptaki "Yani Usta" öyküsünün ben-anlatıcısı Yani'yi on beş yaşından beri tanır ve "Ben mi?... Ben kocaman bir adamdım. Ne yalan söyleyeyim: İşim gücüm yoktu. Dünyada kimseciklerim yoktu. Bir anam vardı o kadar. Ondan öte kimim kimsem yoktu. Yani Usta bugün yirmi yaşında. Ben elliye merdiven dayamışım." (Abasıyanık, 2004g, 36) der. Hikâye, anlatıcının Yani Usta ile tanışıklığı üzerinedir. Bununla birlikte yer yer anlatıcı kendisinden de bahseder. Anlatıcı; başka öykülerinde rastladığımız bir tarzda, çocuklara duyumsadıklarını da hikâye eder: "Birinci

mevkiin çocuklarının arasına karıştığımız zaman içim sevda ile dolardı. Her yüz güzeldi. Her çocuk babacandı. Her el nasırlı, küçük, kirli ve sıcaktı. (...) karılar sevilir sevilmesine ama ben içimden hep çocuk kaldığım için olacak karılardan çok çocukları severim." (37).

Sait Faik öykülerinde anlatıcının kendisini yazar olarak tanıtması da otobiyografik bir anlatımı gösterir. *Mahalle Kahvesi*'ndeki "Gramofon ve Yazı Makinesi" öyküsünde ben-anlatıcı, biyografik yaşamından bir kesiti hikâyeleştirir. Öyküde "beni hikâyelerimden hoşlanan iki okumuş kızı da davet ettiğimiz geceler" (Abasıyanık, 2004e, 62) diyen ben-anlatıcı yazar kimliğini açıkça belli eder.

"Öyle Bir Hikâye"de ise anlatıcı, polislere yazar olduğunu söylemek istemez.

"Eftalikus'un Kahvesi" öyküsündeki anlatıcı, yazarın kendisidir; hikâye sanatı hakkındaki düşünceleri, kurmacanın nasıl oluştuğuna dairse de aynı zamanda anlatıcı ben'in arkasındaki 'yazarın sesi'nin duyulması öyküye otobiyografik bir anlatımı hâkim kılar.

Sait Faik, bu öyküsünde kendi öykü kitaplarından söz açar. Öyküde, genç bir eleştirmenle söyleşmektedir ve hikâye kişisi bu genç, beğendiği Sait Faik öykülerini sıralar: "– Sizin, dedi, en çok 'Lüzumsuz Adam'ı severim. Sonra 'Baba-oğul'u, bir de 'Tespih'[15] hikâyeniz vardır, o da hoştur, dedi. 'Kameriyeli Mezar' da fena değildir." (Abasıyanık, 2004e, 63).

Aynı kitaptaki "Kafa ve Şişe" öyküsünün ben-anlatıcısı da hikâye yazarı olarak tanıtılır. Anlatıcının, gerçek yazarın yaşamı ile benzerlikleri ve hikâyeye tanık olarak katılımı öyküde otobiyografik unsurlar biçiminde yansır. Anlatıcı, hikâye kişisine hikâye yazarlığı ile geçindiğini söylemekten kaçınır. Hikâye kişisi anlatıcı konumundaki yazara "Aylak mı gezersin? Maşallah! Üstün başın da temiz. Boş ver! Yalan söyleme. Söyle ne iş yaparsın?" (Abasıyanık, 2004e, 75) diye sorular sorar. Hikâyede anlatıcı karşısında 'öteki' kimliği ile beliren hikâye kişisinin, anlatıcıyı tanımlayışı, Sait Faik öykülerindeki anlatıcının toplum içersindeki biyografik gerçekliğinin anlatıya yansıma biçimlerinden biridir.

Sonuç

Sait Faik, Türk öykücülüğünde kendine has ve benzersiz bir anlatı evreni kurmayı başarmış bir öykücüdür. Öykülerinde kendi yaşamının gerçeklerini merkeze almakla birlikte kurgulamada gösterdiği ustalıkla bunları birer kurmaca anlatı metnine dönüştürmesini bilmiştir.

Onun öykülerinde büyük gerçekler, toplumsal sorunlar ve bunlara çözüm üreten bir çabalama yaklaşımından söz edilemez. "Haritada Bir Nokta"daki "[y]azmasam deli olacaktım" ifadesi, Sait Faik'çe öykünün kilit olgusudur. İnsanları tutkuyla seven, doğayı âdeta kutsallaştıran bir yazar için öykü yazma eyleminin temelinde insanlar arasında gördüğü haksızlıkların ve birey olarak yaşadığı ruhsal çatışmaların rolü büyüktür. Hatta denilebilir ki onda öykü yazma ihtiyacı, ruhsal travmalardan beslenir.

---

15 Sait Faik'in bu adla bir öyküsü yoktur; "Bilmem Neden Böyle Yapıyorum?" hikâyesinden söz edilmektedir. *Mahalle Kahvesi*'ndeki bu öyküde, ben-anlatıcının takıldığı kahveden tanıdığı ihtiyar bir adamın tespihini çalmış gibi davranarak ihtiyarla oynaması anlatılır.

Sait Faik öykülerinde ben-anlatım ön plandadır. Bu anlatım biçimi, öncelikle Sait Faik'in tematik tercihlerinden kaynaklanır. Çünkü o, gördüğünü ya da yaşadığını hikâye eden bir yazardır. Onun kurmaca sanatında biyografik gerçekliğe sık sık rastlanır, âdeta öyküleri yaşamının aynası görünümündedir. Bu açıdan Sait Faik öyküsünde otobiyografik anlatım ağırlıktadır. Gerçekten de öykülere çokça yansıyan biyografik ögeler, yazarın yaşam gerçekliğini yansıtmakta ve öykülerde otobiyografik bir anlatım tekniği olarak ortaya çıkmaktadır. Sait Faik'in ikinci dönem öykücülüğünün başlangıcı olan bu öyküleme tarzı, anlatıcının kendine dönüklüğünü, kendi yaşantısını eksene alan bir anlatıya doğru hızla yol alışını haber verir. Anlatımın ben merkezli oluşu, anlatıcının kendi yaşantısını konu edişi ve toplumdan, arkadaş ve tanıdıklarından kopukluğunu betimleyen bu kurgulama ve içerik düzlemi, bundan sonraki öykülerin ortak yönlerinden birisi olacaktır. Bu öykülerde anlatılan hikâyeler öykücü açısından 'kurgulanan' değil, 'yaşanan' bir durum olarak nitelenebilir.

Kurmacaya kattığı biyografik gerçekliğin özgün bir biçimde sunumu, toplumsal sorunların ötelenerek öncelikle kendi şahsında bireyin öncelendiği öyküleme tarzı ile Sait Faik'in, modernist Türk öyküsündeki konumu, *Lüzumsuz Adam*'la başlayan ve *Alemdağ'da Var Bir Yılan*'la kesinlenen değişimle açıklanabilir. Bu değişimin belirgin yanı, gerçekliğin dönüşümünde saklıdır. Öykü türüne kazandırdığı bireysel tarz ve öykü dünyasının benzersizliği, Sait Faik'i zor taklit edilen bir yazar yapmıştır. Sanatının, yaşamından kopuk olmadığı tam tersine her ikisinin bir potada yoğrulduğu bir yazarın özgünlüğü Sait Faik'in öykülerinde açıkça görülmektedir.

Kaynakça

ABASıYANıK, Sait Faik (2004a), **Semaver**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004b), **Sarnıç**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004c), **Son Kuşlar**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004ç), **Şahmerdan**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004d), **Lüzumsuz Adam**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004e), **Mahalle Kahvesi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2005a), **Havuz Başı**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004f), **Son Kuşlar**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2004g), **Alemdağ'da Var Bir Yılan**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

(2005b), **Hikâyecinin Kaderi**, (Haz.: Onca Tapınç ve Sevengül Sönmez), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

AKTAŞ, Şerif (2000), **Roman Sanatı ve İncelemesine Giriş**, Akçağ Yayınları, Ankara.

ANTONOWİCZ–BAUER (1985), Lucyna, **Sait Faik Abasıyanık**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiyat Araştırma Merkezi Yayınları, İstanbul.

AYTÜR, Ünal (1977), **Henry James ve Roman Sanatı**, DTCF Yayınları, Ankara, 1977.

BUĞRA, Tarık (2004), "*Önsöz*", **Seçme Hikâyeler Sait Faik Abasıyanık**, (Haz. Tarık Buğra), MEB Yayınları, İstanbul.

DEMİR, Yavuz (2002), **Zaman Zaman İçinde/Roman Roman İçinde: Bir Üstkurmaca Olarak Müşâhedât**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

ERBİL, Leyla (2004), "*Dünyanın Bilmediği Bir 'Kök Yazar': Sait Faik*", **Bir İnsanı Sevmek: Sait Faik**, (Haz. Süha Oğuzertem), Alkım Yayınevi, İstanbul, 85–96.

GÜLENDAM, Ramazan (1999), "*A Critical Analysis of Sait Faik's A Dot On The Map (Haritada Bir Nokta) With Reference To Last Birds (Son Kuşlar) And A Certain Kind of People (Birtakım İnsanlar)*", **Dil Dergisi**, 78 (Nisan), 56–66.

Karganı Bağışla, (Haz. Sevengül Sönmez), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003.

KAVAZ, İbrahim (1999), **Sait Faik Abasıyanık**, Şûle Yayınları, İstanbul.

MİSKİOĞLU, Ahmet (1991), **Sait Faik Yaşamı, Kişiliği, Sanatı, Yapıtları; Değerlendirmeler, Şiirler**, Altın Kitaplar, İstanbul.

NACİ, Fethi (1998), **Sait Faik'in Hikâyeciliği,** Adam Yayınları, İstanbul.

RANDALL, William L. (tarihsiz), **Bizi 'Biz' Yapan Hikâyeler**, (Çev. Şen Süer Kaya), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

TEKİN, Mehmet (2004), **Roman Sanatı (Romanın Unsurları)** *1*, Ötüken Yayınları, İstanbul.

UYGUNER, Muzaffer (1991), **Sait Faik, Yaşamı Sanatı, Yapıtlarından Seçmeler**, Bilgi Yayınları, Ankara.

AUTOBIOGRAPHICAL EXPRESSION IN SAİT FAİK ABASIYANIK'S STORIES

Celal ASLAN*

Abstract

Artistic work can not stand alone from writer's life. All writers deal with their life in their work. We can see this much more in literary texts like novels, stories and poems. The reflection of autobiographical expression to literary text changes according to the writer. Some writers tell their truth in a clear way, but some tell their life with different technics to hide their autobiographical reality. Sait Faik Abasıyanık, gave us autobiographical examples with his stories. It can be said that most of his stories are inspired by his autobiographical reality.

Key Words: Sait Faik Abasıyanık, autobiographical expression, story

* Dr., Minestry of National Education, the Headship of Projects and Coordination Center, CoHE Co-Expert ANKARA

KADINSIZ BİR ANLATI: *KILAVUZ*

Oktay YİVLİ*

Özet

Bu makalede Bilge Karasu'nun *Kılavuz* adlı hikâyesi değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede tür, kişiler ve izlekler üzerinde durulmuştur. Eser; sahip olduğu sözcük sayısı, kişiler arası ilişkilerin karmaşıklığı ve izlek yapısı bakımından roman türüne girmektedir. Kadınlar merkezde yer almazlar, yalnızca figür olarak vardırlar. *Kılavuz*; içerdiği düşlerle, gizemli kişileriyle, belirsiz anlatımı ve olağanüstü yanlarıyla fantastik bir romandır. Ölüm, intihar ve oyun izlekleri; ana izlek olan suçluluk duygusunun içinde verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilge Karasu, *Kılavuz*, romanda ölçüt, kadın sorunsalı, fantastik

Giriş yerine

Kılavuz'u** uzun öykü mü yoksa roman mı kabul etmeli? Bunu, yazının daha girişinde bir sorunsal hâline getirmemizin nedeni, elbette kitabın hacim bakımından küçük olmasıdır. Amerikan Edebiyatı'nda yaygın olarak kullanılan ölçüt, sayfa sayısı ya da sözcük sayısıdır. Bu somut tutuma göre roman "on beş bin ve daha çok sözcükten oluş(ur)" (Gündüz, 2003, 19). Elimizdeki kitap, 109 sayfadan meydana gelmekle birlikte metin kısmı; 3 giriş sayfası, 95 tam ve 1 kısa sayfa olmak üzere 99 sayfadan ibarettir. Tam sayfalarda ortalama 240 sözcük, giriş sayfalarında 70 sözcük ve kısa sayfada 25 sözcük bulunmaktadır. Bu hesaba göre *Kılavuz*, aşağı yukarı 23.000 sözcükten meydana gelmektedir.

Öte yandan, esere içerik açısından yaklaşırsak birden fazla izlek (tema) ile ve kişiler arası ilişkilerin yoğunluğu ile karşılaşırız. Üç bölüm hâlinde düzenlenen anlatıda, iki katman bulunmaktadır: Biri, suçluluk duygusunun baskısı altında görülen cinayet karabasanları, yani Uğur'un iç yaşantısı. Diğeri; Uğur'un İhsan'la, Mümtaz Bey'le ve Yılmaz Bey'le geçirdiği dış yaşantıdır.

Biçimsel bilgiler açısından baktığımızda, yaklaşık 23.000 sözcük içeren *Kılavuz*'un roman sınırlarına girdiği konusunda bir kuşku yoktur. İki katmanlı olarak düzenlenmesi, birden fazla izleğin yer alması, kişiler arası ilişkilerin yoğunluğu göz önüne alındığında eser, içerik açısından da uzun öykünün sınırlarını aşmaktadır. Bu bilgiler ışığında *Kılavuz*'u roman olarak kabul ediyoruz.

Kişiler kadrosuna bir bakış

Kılavuz'da kişiler verilirken klasik romanlarda görmeye alıştığımız "mutlak ve eksiksiz bir portreyi elde etmenin kaygısı" güdülmüyor (Tekin, 2002, 75). Zira Postmodern romanlarda uzun uzadıya kişi betimlemeleri yapılmıyor, portreler çizilmiyor.

* Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Sarkuysan Lisesi, Gebze/İstanbul.

** Karasu, Bilge (2006), Kılavuz, Metis Yayınları, 5. basım, İstanbul.

Bu tür romanlarda kişileri daha çok konuşmalarıyla tanıyabiliyoruz. Bir anlamda kim ne kadar çok konuşursa romanın odak noktasına oturuyor.

Kılavuz'un merkez kişisi Uğur, aynı zamanda özne anlatıcı olarak da romanı aktarıyor. Anlatıcı, "yaşantılarını sıcağı sıcağına, aradan zaman geçmeden hemen kaleme al(dığı)" için onu, "özdeş anlatıcı" olarak kabul ediyoruz (Çetin, 2007, 113). Uğur'a yakınlıklarıyla merkezde yer alan diğer kişiler: Bülent, İhsan, Mümtaz Bey ve Yılmaz Bey'dir. Romanın bel kemiğini oluşturan bu kişileri, üç adıl çevresinde toplayabiliriz. Hikâyeyi anlatması bakımından Uğur'u "ben"; anlatıcıya muhatap olmaları bakımından Yılmaz Bey, Mümtaz Bey ve İhsan'ı "sen"; adının geçmesi bakımından Bülent'i "o" adılıyla simgeleştirebiliriz.

Romanda yardımcı kişiler kadrosu, merkez kişilere oranla biraz kabarıktır. Bilindiği üzere "Bu kişiler, tip ve karakter özellikleriyle görünmeyen, olayın ya da dekorun tamamlanmasında kendilerine ihtiyaç duyulan ve zaman zaman ortaya çıkan yardımcı unsurlardır. Genellikle ya isim olarak ya da kendilerine verilen kısa görevleriyle ortaya çıkarlar." (Çetin, 167) Bunlar Cengiz Mete, Uğur'un dayısı-annesi-dedesi, Bülent'in annesi, "Eminanım", Şefik, kahve işleten kadın, temizlikçi kadın, Hamdi Reis, biri Norveçli ve ikisi İsviçreli turistlerdir. Bu listeye, neredeyse kendisine bir kişilik yüklenen evin kedisi Gümüş'ü de rahatlıkla ekleyebiliriz. Kadınsızlık konusuna değineceğimiz paragrafa gönderme olması bakımından kedinin cinsiyetinin erkek olduğunu özellikle belirtmeliyiz.

Kılavuz'da, Postmodern tavra uygun olarak kişiler uzun uzadıya anlatılmazlar; rastgele birkaç özellikleriyle geçiştirilirler. Uğur'un yirmi yedi yaşında bulunduğunu, Yılmaz Bey'in "dingin, pes, genç bir ses"e sahip olduğunu, Uğur'un dayısının kırk sekiz yaşında bulunduğunu ve bir dükkân işlettiğini öğreniriz yalnızca. İhsan taksi sürücüsüdür; Cengiz Mete, Mümtaz Bey'in Teber köyündeki şair dostudur.

Pek fazla konuşturulmadıkları için, kadınları gerçek birer kişi olarak göremiyoruz. Yılmaz Bey'in ev işlerine bakan Emine Hanım, yalnızca Uğur'u karşılarken konuşur: "Buyurun, beyefendi sizi bekliyor" sözünden sonra "ben gidiyorum," deyip evden ayrılır (13). Bu da karşılıklı konuşma biçiminde değil, monolog biçiminde verilir. Uğur ona cevap vermeyi gerekli görmez. Zira romanda kadınlarla diyaloğa girilmez. Anlatıcının ve Bülent'in anneleri romanda hatırlanmış kişiler olarak yer alırlar. Turunçlu'da kahve işleten kadın da bir cümleyle yer bulabilir. Romanın sonunda Uğur'un Ankara'daki evinde bir temizlikçi kadın ortaya çıkar. Fakat o da, evin herhangi bir eşyası gibi durağandır ve bir figür olarak vardır.

Romandaki kadınların ne düşündüklerini, ne hayal ettiklerini bilemediğimiz gibi, konuşturulmadıkları için onları gerçek birer kişi olarak görmemiz de olanaksızdır. Âdeta çizgi figür gibidirler. Üçü hizmet sektöründe, ikisi anne olarak yer alan beş kadın; erkeklerin karşısında eşitlerin ilişkisi biçiminde yer almazlar. Hizmet sektöründekiler birer dekor ögesi gibidirler, annelerin ise yalnızca adları geçer. Bir bakıma kadınlar, ya hizmet etme ya da doğurma işlevleriyle vardırlar. Bilge Karasu, bilinçli ya da bilinçsiz bir tutumla kadını, erkek egemen bir toplumun bakış açısıyla sunar. Bu bakımdan anlatıda yer alan kadınlar "dekoratif unsur durumundaki" kişilerdir. "Bunların vaka içinde yüklendikleri herhangi bir fonksiyon yoktur, eserde psikolojik hususiyetlerinden de söz edilmez." (Aktaş, 2000, 142) Beş kadın figürünü içermesine karşın onları merkezde yer vermediği için *Kılavuz*'u kadınsız bir roman saymak yanlış olmaz.

Fantastik ögeler

Kılavuz, fantastik bir anlatıdır. Romanın en tipik özelliği budur. Uğur'un gördüğü düşler fantastik ögelerin başını çeker. Üç karabasandan oluşan bu düşlerin özelliğini anlatıcı, "Bir ortaklıkları, beni bunaltmaları, kan ter içinde güçlükle uyanıp etkilerinden uzun süre kurtulamamam, 'düştü bu, böyle bir şey hiç olmadı,' diyesiye, diyecek duruma gelesiye, anlatılmaz bir kaygı içinde, dakikalarca, ne yapacağımı bilemez hâlde 'bir şeyler' beklememdi. Ama hangi karabasan -adını hak etmiş karabasan demeli- böyle değildi ki?" sözleriyle açıklar (18). Başından sonuna kadar romana düşler eşlik eder. Hatta zaman zaman düşlerle gerçek yaşam birbirinin içine girer.

Uğur'la Yılmaz Bey'in ilk görüşmeleri gizemli bir havada geçer. Yılmaz Bey'in tavırları; içinde bulundukları ortam; çalışma masasındaki yeşil, sarı, mavi telefonlar; ev sahibinin Uğur'u evde bırakıp aniden ayrılması bir dizi gizem oluşturur. Görüşmenin ardından Uğur, kendisine bırakılan kasetteki filmi izler. Bu noktada bir tuhaflık başlar: Filmin başkişisi kendisidir ve bu, aynı zamanda onun ilk düşüdür. Bu noktada okuyucu, anlatılanlar gerçek mi, düş mü diye bir kararsızlık anıyla karşı karşıya kalır. Bu kararsızlık süresi, aynı zamanda saf fantastiğin ölçütüdür: "Gerçeklik mi, düş mü? Gerçek mi, yanılsama mı? Böylece fantastiğin merkezine ulaşıyoruz." (Todorov, 2004, 31) Kararsızlık hâli, özne anlatıcının şu sözleriyle devam ettirilir: "Yaşlı amca, gelmiyordu zaten. Yılmaz Bey… O da gelecek değildi elbet. Hepsini ben uyduruyordum. Hiçbir şeyin gerçekliğine inanamazdım artık." (38).

Uğur'un on üç gün boyunca bakmakla sorumlu olacağı Mümtaz Bey eve geldiğinde kaset ortalarda yoktur. Yaşlı adam, "… asıl o kaset faslı bir düş olamaz mı?" diyerek onun gerçek dışılığına dikkati çeker (50). Düş olasılığını anlatıcı da "Gerçekten o kaset işi tümüyle düş mü?" (55) diyerek gündeme getirse de okuyucu, bu kasetin Uğur'un düşlerine ait bir öge midir, yoksa fetiş bir öge midir karar veremez.

Fantastik özellikler kimi roman kişilerinde de bulunur. En başta, çocukluğundan beri karabasanlar gören, düşleriyle gerçek yaşantısı birbirine karışan Uğur, bu kişilerin başındadır. Birden ortadan kaybolması; eve hırsız gibi girmesi, sağ elini cebinde tutması gibi tavırlarıyla Yılmaz Bey'in kişiliği üzerinde de bir gizem oluşturulur. Böylece Uğur'un kendi kendine sorduğu "Yılmaz Bey kim?" (57) sorusu daha bir anlam kazanır. Sonlara doğru Yılmaz Bey'in sağ eli ortaya çıkar: "… fincanı tutan elinin üstünde, pembeliği belirgin bir çizgi vardı; kapanalı çok olmamış bir kesik yarası gibi…" (83). Elin ortaya çıkışı, yaralanmanın nedenini açıklamasa da bir süre niçin gizlenmek durumunda kaldığını üstü kapalı ifade eder. Ancak "açıklanamaz olan, bilinen olaylarla, öncesi olan bir deneyimle, dolayısıyla geçmişe göndermeyle ilişkilendiril(diği)" için saf fantastiğin ardından bu kez "tekinsiz"in sınırlarına girilmiş olur (Todorov, 2004, 48).

Anlatıcı, Yılmaz Bey'le yüz yüze geldiğinde şunları düşünür: "Adamı tanıyordum; daha doğrusu, yüzü çok bildikti. Her günkü adsız yüzler arasından her gün belli bir noktada rastladığımız için seçtiğimiz, bilir olduğumuz yüzler gibi. Ya da, belli, ama şimdi hiç çıkaramadığım, sık sık gelip gittiğim bir yerde, her gidişimde gördüğüm bir yüz gibi. Ya da… Ama bildiğim, yalnız yüzü de değildi sanki. Oturup 'Hoş geldiniz/Hoş bulduk!' töreni bitesiye, yani on-on beş saniye içinde, adamı değişik işler yaparken, değişik yerlerde değişik biçimlerde davranırken de görmüş olmam gerektiğine karar verdim." (13) İlerleyen sayfalarda Uğur, bu kez onu "düşümde görmüştüm!" duygusuna kapılır. Sözünü ettiği düş, ikinci düşüdür. Anlatıcı, Yılmaz

Bey'i kasetteki filmde, dolayısıyla düşünde gördüğüne tam inanacakken bir an onun Bülent olduğunu sanır. Romanın sonunda ise Yılmaz Bey'in Bülent'in abisi olarak ortaya çıkması ilginç bir tesadüftür. Anlatıcının gözünde Yılmaz Bey aşama aşama başkalaşım geçirir. Önce bir yabancı olarak telefonda varlık bulur. Sonra tanıdık birisine dönüşür. Ardından Bülent'le bütünleşecekken onun abisi olduğu bilgisi verilir. Zira postmodern anlatılar "metamorfoz"u özellikle kullanmaktadır.

Mümtaz Bey de esrarengizdir; Uğur'a önce amca, sonra hoca olarak tanıtılır. İhsan'ın tanıklığına göre bir yıl önce onunla konuşan iki İsviçreli turist art arda intihar etmiştir.

Yılmaz Bey tarafından Uğur'a hediye edilen Goya resmi de altında yer alan satırlar da gizemli ögelerdir. Resmin altında şu satırlar yer alır: "Yarasalar, baykuşlar, kediler, gece karanlığının yaratıkları güçsüzlük anlarımızın uğursuz düşmanları, öncesiz bir korkunun kapkara ışınlarıyla çevreliyordu uyuyan adamı." (79) Burada adı geçen üç hayvan, değişik aralıklarla romanda yer alır.

Hatta kedi zaman zaman fetiş bir varlık konumuna yükselir. Onda olağanüstü özellikler bulunduğu kuruntusuna kapılırız. "Bu eve adım attıktan sonra yaşadığım tuhaflıkların sözünü uzun uzadıya ediyorum da, üzerinde durmadığım, dünyanın doğal verilerinden saydığım Gümüş, belki de bu evin en akıl sır ermez varlığı… Gündüzün nerede bulunduğu belli: Yatağımın üstünde. Günün saatlerine göre yerini değiştirir. Ama oradan kıpırdamaz gibi. Yemeğini, südünü vermeğe davrandığımda yanımda bitiverir. Gece nerede yatar, hâlâ anlayamadım. Eve girişi çıkışı nereden olur, bilmiyorum; herhangi bir kapıyı, pencereyi açmamı istemedi; balkondaki saksılara ilişmediği kesin. Balkon yanı ikinci kat, herhangi bir geçit vermez. Gümüş'e bile." (54) Anlatıcının bu sözleri, evin kedisini, tam olarak açıklanamayan, gizemli özelliklere sahip bir varlık olarak sunar. "Mümtaz Bey ile bir arada hiç görülmeyen bu garip hayvan, okura E. A. Poe'nun 'Kara Kedi' adlı fantastik korku öyküsünü anımsatacaktır herhâlde." (Moran, 1997, 121)

Mümtaz Bey, İhsan ve Uğur'un Turunçlu'daki kahveye ikinci gidişlerinde bir İshak kuşu girer romana: "Yakınlarda bir ishakkuşunun sesi geldi.

Kulak verdim. Mümtaz Bey, "İshakkuşu," diye fısıldadı. "Adını şimdi öğreniyorum, ama sesini geçen yıl da, bu yıl da, dinledim," diye konuştu İhsan, kendi kendine söyler gibi." İhsan sözlerine devam eder: "Dile getirmekte güçlük çektiğim, dile getiremediğim bir hüzün var bu seste… Hem tatlı, hem … Nasıl söylemeli? Sanki çok görmüş geçirmiş… Acıları da sevinçleri de bilmiş… Dünya kadar eski bir … bir… bir bilgeliğin sesi bu…" (85) Bu noktada Uğur'un iç konuşması devreye girer: "'Canavar değil, bu küçük baykuş,' diye geçirdim içimden, 'uğursuz değil… O canavarlar buradan uzakta kalmış olsa gerek. Şu anda uyumakta olan biz değiliz.'" İhsan, baykuşun hüzünlü sesi ve bilgeliği üzerinde dururken Uğur, kuşu aklamak gereğini duyar. Çünkü zihninde Goya'nın resmi ve resim altı yazısı vardır. Tam da bu anda okuyucuda anlatıcıya mı, resme mi inanmalı kuşkusu oluşur.

Romanın sonlarına doğru, "Pencerenin ardından, ince ince, bir yarasa sesi …" devreye girer (89). Böylece Goya'nın resmindeki ürküntü veren üç hayvan: kedi, baykuş ve yarasa farklı zamanlarda sahne almış olur. Resim altındaki "Usun uykuya dalması canavarlar üretir." (79) cümlesi, romandaki karabasanları da açıklayan bir ifadedir.

Kılavuz'da dikkatimizi çeken bir başka fantastik özellik, masallara ait olan "üçleme olgusu"nun varlığıdır. Masallarda "nitelik verici bazı özel ayrıntılar üçlenebileceği gibi (ejderhanın üç başı), bazı işlevler, bazı işlev ikilikleri (izleme-yardım), bazı işlev kümeleri ya da bazı kesitlerin tümü üçlenebilir." (Propp, 2001, 99). Uğur'un gördüğü düşler gibi, yazdığı notlar da üç parçadan oluşur. Yılmaz Bey, merkez kişilerin bir araya gelmesini sağlayan kişidir, ama onun pek ortalıkta gözükmediğini düşünürsek Uğur, Yılmaz Bey ve İhsan'dan oluşan merkez kişiler üçe düşer. Roman üç bölümden oluşur. Üçleme, çalışma masasında da ortaya çıkar. Yazı masanın ardındaki koltuğa sırayla Yılmaz Bey, Mümtaz Bey ve Uğur otururlar. Masada mavi, yeşil, sarı olmak üzere üç telefon vardır. Yılmaz Bey, Turunçlu'dan ayrılışlarında üçüne birer not bırakır ve üçüne birer hediye sunar. İhsan'ın hediyesi, bahçede bulunan ve üzerinde üç harf bulunan bir mermer kırığıdır. Bu üçlemeler içinde, niçin başka bir sayı değil de üç olduğunu açıklayabileceğimiz durumlar vardır. Fakat üç sayısını açıklayamayacağımız kullanımlar da vardır. Bu masalsı olgu, elbette ödünç alındığı tür'deki işlevleriyle karşımıza çıkmıyor. Ancak Bilge Karasu, diğer garip ögelere ek olarak üçlemelerle bizi fantastik ile "tekinsiz" bir dünyanın sınırlarında gezdiriyor ve böylece öngördüğü gerilimi de sağlamış oluyor.

İzlek ve motifler

Ölüm

Uğur, Bükönü'nde deniz kıyısında gözlerini kapattığında bir gündüz düşü görür: "Karşımda, elinde bir tepsi tutan ev sahibesi 'Siz gidemezsiniz,' dedi, 'ölmeniz gerek. Buyurun, şu balık ezmeli ekmeği alın.' Duraksamış, bakmıştım yüzüne." (9) Bu gündüz düşünde görünüp kaybolan bir kadın vardır. Kendisine güven duyulmayan bu kadın, âdeta bir ölüm meleği gibidir. Sunduğu mezeyle ölümü teklif eder.

Ölüm, bir motif olarak bir başka yerde yeniden karşımıza çıkar. Bu, tanıdık, genç bir müşterinin dolmuşçuyla konuşmasında ortaya çıkar: " 'Arkadaşı da gömdük ağabi…' dedi.

Kafam işledi. Beş gün önce Turunçlu'dan gelirken bu delikanlı gene yolun ortasında bir yerlerde arabaya binmiş, az önce geçirdikleri kazayı bütün ayrıntılarıyla anlatmıştı sürücüye." (12) Romandaki ilginç yapı, ilk bölüme bir kaza ve ölüm haberiyle girilmesinin yanı sıra son bölümün de bir kazayla bitirilmesidir. *Kılavuz*'daki bu iki kaza, sanki düşlere ve ölüme bir çerçeve olarak düşünülmüştür.

Mümtaz Bey, Uğur'un güncesi üzerine konuşurken "Kopmuşluk ölüm de demektir." (48) sözüyle ölüm konusunu yeniden gündeme getirir. Burada yaşamdan kopmanın, çevreye yabancılaşmanın ölüme benzer bir olgu olduğu ya da bu süreçlerin ölümü getireceği düşüncesi bir ima olarak verilir.

Uğur, kendi kendine yine ölüm izleğine döner. "Kimseyi öldürmek usumdan geçmedi. Bunaldığımda, 'ölse, bütün bu tutsaklıklar, bu tedirginlikler biter,' diye düşündüklerim oldu ama bu bunaltılar pek kısa sürmüştür. Ölümlerin getirdiği özgürlük ise, boşluktu, yalnızlıktı, kuruluktu. Bunu da öğrendim." (57) Bu iç monologda ilginç olan şey, özgürlük getireceği sanılan ölümün boşluğa ve yalnızlığa yol açtığıdır. Uğur, Mümtaz Bey ve İhsan'la beraberken göreceli olarak ölüm duygusundan uzaklaşır. Bu da ondaki yalnızlık duygusunun ölüm düşlerine davetiye çıkardığını gösterir. Romanın sonlarına doğru Mümtaz Bey'e söylediği: "Ölmeği beklemiyorum artık, ölmem gerektiğini söyleyen kimse yok. Ama gördüklerimden anladığım, düşün için-

deyken anladığım, ölmüş olduğum." (90) sözleri kısmen bu duygunun pençesinden kurtulduğunu gösterir.

İntihar

Kılavuz'da intihar, motif olarak değil, izlek olarak vardır. Hatta Uğur, suçluluk duygusunu bir yerde intihar düşüncesine bağlar: "… kendimi öldürmeği çok düşündüm. Tasarladım. Hazırlandığım bile oldu. Bunlar, bunalım anları değildi. Karara yakın şeylerdi. Hiç değilse öyle gibi geldi o sıralar. Çoğu zaman böyle bir kararın saçmalığı beni vazgeçirdi. Kimi zaman 'daha iyi bir an bulabilirim,' dedim. Bu cinayetli düşlerin ardında kendimi öldürmemle ilişkili bir suçlama mı var kendi kendime yönelmiş?" (57) Bu sözlerde dikkati çeken bir şey, alt paragrafta da işaret edeceğimiz gibi intihar için özel bir anın gerektiği düşüncesidir.

Uğur, İhsan ve Mümtaz Bey'le konuşurken haz aldığı bir anda "Bu noktalara gelindiğinde artık ölmek mi gerekir." der (68). Bu soruyu İhsan da Mümtaz Bey'e başka türlü sorar: "Mümtaz Bey, garip şeyler soruyorum belki bu akşam ama… İnsanların, mutlu oldukları için, bu mutluluğun içindeyken, canlarına kıydıkları olur mu?" (69) Mümtaz Bey, bu soruların cevaplarını öteler. Ama Bilge Karasu, satır aralarında diyeceğini demiştir: Hazzın uç noktaları ölümdür. Eğer insan kendini öldürecekse bunu mutluluğun doruklarında yapmalıdır.

Suçluluk duygusu

Suçluluk duygusu, ana izlektir. Romanın sonuna kadar varlığını hep hissettirir. Uğur'a ölümün bir çare olarak sunulduğu düşteki kadınlı erkekli kalabalık, "Öldürenler ölmeli, değil mi ama?" (10) sözleriyle bu duygunun altını çizerler. Anlatıcının bilinç dışında yarattığı suçluluk, bir kez de bilinçli olarak onun ağzından verilir: "İşlemediğim bir cinayetin suçluluğunu taşıyordum düşlerimde." (35) Olsa olsa bir vicdan azabının yaratmış olabileceği bu suçluluk duygusunun kökeni ne olabilir? Bu sorunun cevabı için çok fazla beklememize gerek kalmaz. Filmin, yani ilk düşün sonunda Bülent sahneye çıkar. Uğur'daki suçluluk duygusunun nedenini açıklar: "Ben ölürken çok uzaktaydın, biliyorum. Bir yıldır görüşmüyorduk. Öldüğümü iki yıl sonra, verdiği haberin farkında bile olmayan birinden işittin, söz arasında. Ama beni, kendi elimle öldürdüğünü, sen, bilmiyordun…" (38) Doğal olarak burada konuşan Bülent değil, Uğur'un bilinç dışıdır. Romanda gerçek bir kişi olarak bulunmayan, ama hatırlanan bir kişi olarak hep merkezde yer alan Bülent, Uğur'un en yakın dostudur. Bir güçenikliğin sonucu olarak Amerika'ya gitmiş ve oradayken kanserden ölmüştür. İşte anlatıcının kendisini suçlamasının nedeni budur. Zira "bir rüyanın içeriğini oluşturan malzemenin tamamı şu veya bu şekilde yaşantıdan türetil(diğine)" (Freud, 1998, 66) göre suçluluğun düşlerde sık sık belirmesi de olağandır.

Yılmaz Bey'in filmdeki, "Hepsi yakınınız; hepsi sevdiğiniz insanlar. Ara sıra sevginizin yeğinliğine ya da tutsak ediciliğine dayanamayıp öldüklerini, kurdunuz, düşündünüz. Onları belki de öldürdüğünüzü, öldürttüğünüzü düşlediniz." (38) sözleri de anlamlıdır. Freud, kişinin bir yakınının ölümünü görüp üzüldüğü düşleri önemser. "İçeriklerinin de gösterdiği gibi bu rüyaların anlamı, söz konusu kişinin ölümüne yönelik bir arzudur." (1998, 329-330) Gerçek yaşamda zaten arkadaşının ölümünden kendisini suçlayan anlatıcı, düşleriyle de âdeta bu sorumluluğu üstlenmiş görünmektedir.

Oyun

Oyun izleği, alttan alta diğer izlekleri takip eder. Buna oyun mu, gerçek mi sorunsalı da diyebiliriz. Önce Yılmaz Bey, Mümtaz Bey'i huysuz, geçimsiz bir ihtiyar olarak tanıtarak anlatıcıya bir oyun oynar. Kendisinin başka türlü tanıtıldığını gören Mümtaz Bey, "O oyun oynar da ben… biz oynamaz mıyız?" sözleriyle oyuna katılmaya karar verir. Anlatıcının iç monoloğu devreye girer bu kez: "Oyun oynamak… Oyun… Benden mi bulaşmıştı ona da? Oyun içinde bir oyundu bu kez söz konusu olan." (45)

Anlatıcı bir başka yerde yeniden oyun izleğini sorgular kendi içinde: "Buna karşılık, işin içinde bir oyun varsa, birimiz, birkaçımız, ya da hepimiz bir oyunun içinde isek (nasıl bir oyunsa bu…) Mümtaz Bey oyunun içinde bir oyun oynamağa kalkıyor, 'Yılmaz, dönünce, ben de onun sana anlattığı adam olacağım,' diyor, bana başka türlü davranacağı için şimdiden özür diliyor." (56)

Uğur'u asıl kaygılandıran bir gerçeklik diye kabul ettiği yaşantısının bir oyundan ibaret olmasıdır. "İşin tümü bir oyun belki, ama bu oyundaki taşlardan biri, yalnız biri, ben, neyi oynadığımı bilemiyorum. Oyundaki yerimi bilmek şöyle dursun, birilerinin beni oynatıp oynatmadığını da kestiremiyorum." (57) sözleri de bu kaygıyı doğrulamaktadır.

Oyun izleğine bağlı olarak anlatıcı, "Önce bunları yazdım. Üç kısa notu nasıl geliştirip nerede kullanacağımı düşünürken Mümtaz Bey aşağı indi." (51) sözleriyle yazma serüvenini sorgular. Burada "Kendisinin bilincinde olan, kendisine yönelik kurmaca" olarak kabul gören, "edebiyat terimleri dizgesinde üstkurmaca" sözcüğüyle betimlenen kurgu tekniğiyle karşılaşırız (Ecevit, 2002, 98-99). *Kılavuz*'da Bilge Karasu'nun kurmaca üstüne eğilen birçok cümlesini buluruz. "Durdum. 'İsterseniz birlikte…' diye başlatacağım tümceyi karaladım. Yerine, 'Saati herhalde İhsan'la kararlaştıracağız,' dedim." (84) Bir başka karşılıklı konuşma verilirken "'İyi olur," dedi İhsan. 'Dağlar geride kaldı. Sayfayı çevirdik belki…'" (103) sözleriyle romanda yer alan bir konuşmanın aktarımı değil de sanki okunmakta olan bir başka metnin varlığı söz konusudur. Bir başka yerde anlatıcı yazdıklarıyla ilgili olarak "Bakın, şu yazdıklarımı okudum, inandırıcı bulmuyorum." (107) yorumunu getirir. "Romanın sonlarına doğru yer alan 'Bizden başkalarının okuyacağı bir öykü' gibi bunları oturup yazmamı, niye istediniz, kestiremedim. Gene de yazdım." (108) ifadesi de üstkurmaca ögesini belirginleştirir. Bilge Karasu ve onun *Kılavuz*'daki temsilcisi olan anlatıcı, diğer izleklerin yanı sıra roman üzerinde de düşünmeyi ihmal etmezler.

Sonuç

Konuya *Kılavuz*'un uzun öykü mü, roman mı sorusuyla başlamamızın nedeni, bu eserin kimi kaynaklarda öykü olarak sunulması ve Bilge Karasu'nun diğer çalışmalarında olduğu gibi bu kitabında da tür bilgisine yer vermemesidir. *Kılavuz*'a, gerek iç gerek dış ölçütler ışığında yaklaştığımızda onun uzun öykü değil, roman olduğunu görüyoruz.

Romandaki bir başka sorunsal, yazarın kadına bakış açısıdır. Anlatının merkezinde hiçbir kadın yoktur. Dilsizlikleriyle dikkatimizi çeken kadınlar birer figür gibidirler. Onlar ya hizmet etmeleriyle ya da annelik özellikleriyle vardırlar. Modern toplumun değerleriyle romana bakarsak anlatının kadınsızlığını fark ederiz.

Kılavuz fantastik bir romandır. Karabasanlar, kişilerin gizemli ve belirsiz yanları, neyin düş neyin gerçek olduğunun kesin olarak ortaya konulmaması, olağanüstü ile tekinsiz ögeler; romanı fantastik türle tanımlamamızı gerektiriyor. İki katmanlı olarak düzenlenen romanın ana izleği suçluluk duygusudur. Ana izleğin içine serpiştirilen, çoğunlukla ona eşlik eden ölüm, intihar ve oyun izlekleri anlatıyı zenginleştirmiştir. Oyun izleği içinde değerlendirdiğimiz üstkurmaca özelliği *Kılavuz*'u, kendi ve yazma serüveni üstünde duran anlatılar sınıfına sokmaktadır.

Kaynakça

Aktaş, Şerif (2000), **Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş**, 5. basım, Akçağ Basım Yayım Pazarlama, Ankara.

Çetin, Nurullah (2007), **Roman Çözümleme Yöntemi**, 5. basım, Öncü Kitap, Ankara.

Ecevit, Yıldız (2002), **Türk Romanında Postmodernist Açılımlar**, 2. basım, İletişim Yayınları, İstanbul.

Freud, Sigmund (1998), **Rüyaların Yorumu 1**, çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara.

Gündüz, Sevim (2003), **Öykü ve Roman Yazma Sanatı**, Toroslu Kitaplığı, İstanbul.

Moran, Berna (1997), **Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3 -Sevgi Soysal'dan Bilge Karasu'ya-**, 3. basım, İletişim Yayınları, İstanbul.

Propp, Vladimir (2001), **Masalın Biçimbilimi -Olağanüstü Masalların Yapısı-**, çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat, 2. basım, Om Yayınevi, İstanbul.

Tekin, Mehmet (2002), **Roman Sanatı 1 -Romanın Unsurları-**, 2. basım, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Todorov, Tzvetan (2004), **Fantastik -Edebî Türe Yapısal Bir Yaklaşım-**, çev. Nedret Öztokat, Metis Yayınları, İstanbul.

A NARRATION WITHOUT WOMAN: "*KILAVUZ*"

Oktay YİVLİ*

Abstract

Bilge Karasu's narration "Kılavuz" was evaluated in this article. In terms of the word number, the complexity of interpersonal relationships and the themes of the narration, "Kılavuz" is a novel. The women in the narration aren't among the main characters, they only stand like an object. "Kılavuz", with its dreams, mysterious characters, blurred expression and its extraordinary sides it is a fantastic novel. Death, suicide and play themes were given within the main theme guiltiness.

Key Words: "Bilge Karasu", "Kılavuz", in novel criterion, woman problematic, fantastic

* Gebze, Sarkuysan Anotolian High School, Turkish Language and Literature Teacher, ISTANBUL

İBRAHİM AŞKÎ'NİN FUZÛLÎ'Yİ BİR SÛFÎ OLARAK ELE ALAN RİSALESİ

Yusuf Turan GÜNAYDIN*

Özet

İbrahim Aşkî Tanık (1873-1977), Bahriye Mektebi'nin edebiyat hocalarındandır. Tasavvuf konusunda da geniş müktesebâtı olan Aşkî, Fuzûlî ile ilgili eserinde bu Divan şairini 'ârif-i billâh' bir sûfî olarak ele almaktadır. Eser, 1920'li yıllarda Fuzûlî hakkında Rıza Tevfik ve Fuad Köprülü'nün de dâhil olduğu bir tartışmanın parçası durumundadır. Araştırmamızda İbrahim Aşkî'nin biyografisi, eserleri, Fuzûli'nin Râfızîliği ve sûfîliği konusundaki tartışmalar ile Aşkî'nin Fuzûlî hakkındaki görüşleri üzerinde durulmakta, *Fuzûlî Hakkında Bir İki Söz* adlı risalesinin çevrimyazısı verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İbrahim Aşkî, Fuzûlî, Râfızîlik, divan şiiri, tasavvuf edebiyatı

Edebî çevrelerde Necip Fazıl Kısakürek'in Bahriye Mektebi'nde edebiyat hocası ve onu tasavvuf edebiyatıyla tanıştıran kişi olarak bilinen İbrahim Aşkî Tanık, hem Batı hem de Doğu kültürüne hakkıyla vâkıf olan bir şahsiyettir. İngilizcenin yanı sıra Arapça ve Farsçayı bu dillerde yazılmış edebî-dinî metinleri tahlil edebilecek derecede iyi bilmekteydi. Uzun yıllar öğretmenlik yapmasından dolayı eserleri genellikle eğitim alanıyla ilgiliyse de *Fuzûlî Hakkında Bir İki Söz* adlı risalesi, Dîvân şiirinin en önemli isimlerinden Fuzûlî ve sûfî yönü hakkında ilgi çekici bilgi ve yorumlar ihtiva eder.

Doğumu, Ailesi, Tahsili ve Meslek Hayatı

İbrahim Aşkî, 1290/1873'te Dobruca/Mecidiye'de doğdu (ESA-AT: 074706; Yarbağ, 1967, 6/32-35; Çoker, 1994, II-42-II-43).[1] Ailesi Sivastopol yakınlarındaki Gözleve'den İstanbul'a göç etmiş fakat Osmanlı yönetimince şimdi Romanya sınırları içinde kalan Dobruca ovasındaki Mecidiye şehrine yerleştirilmiştir. Aşkî'nin doğumundan kısa bir süre sonra ailesi İstanbul'a dönmüştür. 1885'te girdiği Mekteb-i Bahriye-i Şâhâne (Deniz Harp Okulu) Makina bölümünden 1891'de Makine Mühendisi olarak mezun olmuştur. Bu okuldaki son rütbesine nasbı Deniz Çarkçı Binbaşı olarak 27 Nisan 1914 tarihindedir. Binbaşılığa nasb tarihi ise 14 Nisan 1327 (1912)'dir. Aşkî, 25 Ocak 1977 tarihinde 104 yaşında vefat etmiştir. (Yarbağ, 1967, 34-35; Çoker, 1994, II-43).

---

* Araştırmacı Yazar

1 Çoker doğum tarihini 1874, doğum yerini ise Kocamustafapaşa olarak veriyorsa da Yarbağ'ın röportajından doğum yeriyle ilgili bilginin yanlış olduğu anlaşılıyor. Emekli Sandığı Arşivi, Askerî Tescil: 074706'daki dosyasını esas alarak hazırladığımız ayrıntılı hayat hikâyesi için bk. Günaydın 2007, 14-17.

Asıl adı İbrahim olan ve Soyadı Kanunundan sonra Tanık soyadını alan Aşkî, bu künyesini sadece yazılarında ve eserlerinde kullanmıştır.

İbrahim Aşkî, Heybeliada Bahriye Mektebinde Necip Fazıl Kısakürek (1905-1983) ve Nazım Hikmet Ran (1901-1963)'nın edebiyat hocasıdır. Necip Fazıl *O ve Ben* ve *Kafa Kâğıdı* adlı eserlerinde İbrahim Aşkî'den söz etmekte ve tasavvufa ilk yönelişindeki tesirini vurgulamaktadır. Aşkî'yi Cumhuriyet dönemi edebiyat tarihi açısından daha ilgi çekici bir konuma oturtan husus, Necip Fazıl'a "isteklisi olduğu dünyadan, belki derme çatma, fakat ilk adresleri veren" bir öğretmen olmasıdır diyebiliriz. Hangi kitapları okuması gerektiğini öğretmenine soran Necip Fazıl, ondan "Ben getiririm." cevabını alır ve Aşkî'nin getirdiği iki kitabı okur. Bunlar Sarı Abdullah Efendi (1584-1660)'nin *Semerâtü'l-Fuâd*'ı ile *Dîvân-ı Nakşî*[2] adlı iki eserdir.[3] *Kafa Kâğıdı*'nda da benzer bilgiler veren Necip Fazıl, ondan "İbrahim Aşkî… Bundan birkaç yıl önce belki 100 yaşlarında ve hiç ayrılmadığı Heybeliada'da ölen Tatar asıllı bu adam, dar bir muhitin tanıdığı ve kıymetler borsasının ismini kaydetmediği, «Şöhret âfettir» sırrına ermiş bir adam…" şeklinde söz eder (Kısakürek, 1984, 158).

Böylece karşımıza hem tasavvufî birikim sahibi, hem müspet ilimler, hem de sosyal ilimler alanında çok iyi yetişmiş, "âlim" bir Aşkî portresi çıkmaktadır.

Eserleri

1. *Fuzûlî Hakkında Bir İki Söz*, Ali Şükrî Matbaası, Dersaadet 1338/1922, 47 s.

2. *İngilizceden Tercüme Numûneleri*, İkdam Matbaası, İstanbul 1332/1916, 67 s.

3. *Çocukların Şiir Defteri*, Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı Ayyıldız Kitâbhânesi, İstanbul 1333/1917, 48 s. (Resimli).

4. *Mekteb Terbiyesi*, Zarafet Matbaası, İstanbul 1330/1914, 168 s.

5. *Mekteb-i Bahriye Edebiyat Dersi Hülâsaları*, Bahriye Matbaası, İstanbul 1340/1924, 33 s.

6. *Birinci Seneye Mahsûs Kıraat/Maârif Nezâret-i Celîlesinin 1310 (1894) Sene-i Hicriyesi Ders Programına Dahildir*, Karabet Matbaası, İstanbul, 1313/1897, 111+1 s. (Faik Reşâd ile birlikte).

Aşkî, Faik Reşâd (1851-1914) ile birlikte "Kıraat" başlığını taşıyan başka birçok ders kitabı yazmıştır. Bu kitaplar idadîler ve rüşdiyeler için hazırlanmıştır.[4]

7. *Tasavvuf*, İbn Arabî, Türkiye Ticaret Matbaası, İstanbul, 1955, 75 s.

Eser, Aşkî'nin Cumhuriyet döneminde yeni harflerle basılan bir kitabıdır ve *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*'nin 'Marifet' ve başka birkaç bölümünün Arapçadan tercümesidir.

---

2 Necip Fazıl bu divanın şairinin tam adını hatırlamıyorsa da divan sahibi Nakşî mahlâslı şairler şunlardır: Şeyh Ali Nakşî (ö. 1654); Şeyh İbrâhîm Nakşî Efendi (1641-1702); Mustafa Nakşî Efendi (ö. 1764); Nakkaş Ahmed Nakşî Efendi (ö. III. Mehmed devrinin ilk yılları); Şeyh Nakşî Efendi (ö. Abdülaziz dönemi). Bk. Nailî Tuman, *Tuhfe-i Nâilî/Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri*, Tıpkıbasım, ts., c. II, ss. 1089-1092.

3 Bk. Necip Fazıl Kısakürek, *O ve Ben*, Büyük Doğu Yay., 9. basım, İstanbul, 1995, ss. 42-43.

4 Aşkî'nin hazırladığı ders kitaplarının künyeleri için bk. *Eski Harfli Türkçe Basma Eserler Bibliyografyası (Arap, Ermeni ve Yunan Alfabeleriyle) 1584-1986*, Millî Kütüphane yayını CD.

8. *Terbiye İşi*, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1940, 60 s.

9. *Amerikan Gizli Haberalmasının İstikbali*, Tercüme, Genelkurmay Başkanlığı IX. Şube Yayını, Ankara 1949, 112 s.

10. *Adedin Ruhiyatı ve Hesap Öğretmek Usullerine Tatbiki*, James A. Mac Lallan & John Dewey'den tercüme, Devlet Matbaası, İstanbul 1928, 235 s.

11. *Terakkî Kanunu ve Sebebi*, Herbert Spencer'dan tercüme, İstanbul 1335/1919, 87 s.

Fuzûlî ve Tasavvuf

İbrahim Aşkî'nin çizdiği sûfî Fuzûlî portresine geçmeden önce Fuzûlî-tasavvuf ilişkisine dair bugüne kadar söylenenlere bakmak gerekir. Fuzûlî (ö. 1556), Aşkî'nin savunduğu gibi sûfî yönü olan bir şair midir? Bu soruya belli başlı edebiyat tarihi kaynaklarına bağlı kalarak olumlu cevap vermek pek mümkün görünmezse de yaşadığı ortam, eserlerinin çoğundaki sufiyâne hava ve birçok dizesinde açıkça görülen tasavvufî duyuş ve üslûp onun tasavvufa çok da uzak olmadığını düşündürecek boyuttadır. Ayrıca *Hadîkatü's-Süedâ* adlı eseri yüzyıllardır Alevî-Bektaşî çevrelerde çok rağbet gören bir eserdir. Hatta Gölpınarlı başta olmak üzere bazı bilim adamları ciddî bulmasa da Bektaşî çevreler onun Bektaşîliğini söz konusu eder ve yedi büyük Bektaşî şairinden biri (Diğerleri: Nesîmî, Hatâyî, Pir Sultan, Kul Himmet, Yemînî ve Vîrânî) addeder. Abdülkadir Karahan ise *Ahdî Tezkiresi*'ndeki bir kayda dayanarak onun "ehl-i tarîkat" olduğunu vurgular ve adını vermeden Gölpınarlı'nın bu hususta düşüncelerini zayıf bularak eleştirir (Karahan, 1995, 143-145).

Fuzûlî'nin en çok etkilendiği şairler Alî-şîr Nevâyî (1441-1501) ve Necâtî (ö. 1509)'dir. Nevâyî'nin sûfî yönü bilinmektedir.[5] Yine Osmanlı şairlerinden Nizâmî (XV. Yüzyıl), Hayâlî (ö. 1557), Yahyâ Beğ (ö. 990) gibi şairler de onun şiir dünyasında yeri olan şairlerdir. Gazellerinin bir kısmı Nevâyî, Necâtî ve Nizâmî'ye nazîredir. Fuzûlî'nin ünlü *Su Kasîdesi*, Nevâyî'nin su redifli gazeline nazîredir.[6] İran şairlerinden Hâfız (1325?-1390), Şeyh Sâdî (ö. 1213/19-1292'ler), Selmân-ı Sâvecî (ö. 769) ve Kâtibî (ö. 839)'den mazmunlar alarak yararlanmış, Hayâlî Beyle İran Seferi münasebetiyle Bağdad'da 940-942'de tanışmıştır. Bu şairler içinde Fuzûlî'ye en çok etki eden şair olan Nevâyî'nin aynı zamanda bir sûfî olması, Hayâlî'nin tasavvufî cephesi (Bk. Kurnaz, 1996, 61-120) ve etkilendiği İranlı şairlerin tasavvufî kişilikleri, Fuzulî'nin şiirinin oluşumunda tasavvufun rolünü açıklamada ipuçları sunar görünmektedir.

Fuzûlî'nin tasavvufî cephesi tartışılmışsa da bu tartışmalar onun bir sûfî olup olmadığı noktasında ağırlık kazanır. Eserlerinde kuvvetli sûfiyâne duyuşlar bulunduğu, hatta bazı eserlerinin[7] baştan sona tasavvufî bir eda taşıdığı ise genel olarak kabul edilir. Fuzûlî'nin sûfî bir kişilik olmadığı konusunda en ısrarlı görüşler Abdülbâ-

---

5 Nevâyî'nin daha çok şairlik yönü üzerinde durulmuştur. Tasavvufî yönü için biyografisine bakılabilir: Günay Kut, "Ali Şîr Nevâî", *DİA*, İstanbul 1989, c. II, ss. 449-453.

6 Bu hususta ve Fuzûlî'nin Nevâyî'ye yazdığı nazireler için bk. Abdülbâkî Gölpınarlı, "Fuzûlî'nin Şiiri", *Fuzûlî Dîvânı*, İnkılâp Kitabevi Yay., 3. baskı, İstanbul, 1985, ss. XXVIII ve XXIX-XXXV.

7 Başta *Leylâ vü Mecnûn* olmak üzere, *Rind ü Zâhid, Beng ü Bâde, Sıhhat u Maraz, Sâkînâme* ve Alevî-Bektaşî edebiyatı açısından önemli görülebilecek olan *Hadîkatü's-Süedâ* adlı eserlerini sayabiliriz.

kî Gölpınarlı'ya aittir (Gölpınarlı, 1985, LIX-LXIII). Gölpınarlı bu hususu "*Fuzûlî, hiçbir vakit kendisini tasavvufa kaptırmış bir şâir değildir. Ona bazı beyitleriyle ne kadar zevkperest demek mümkünse bazı beyitleriyle de o kadar zâhid demek mümkündür. (…) Fakat ona hiçbir vakit sûfî denemez.*" diyerek vurgular.

Gölpınarlı'nın bu hususta söyledikleri anahatlarıyla şöyle özetlenebilir: Fuzûlî'nin aşk, hakîkat, fakr, fenâ, vücûd gibi tasavvufî kavramları kullandığı beyitleri sûfiyâne değildir, sadece "âşıkâne bir tasavvuf yapmaya özenen" ifadelerdir. Onda hiçbir vakit Yunus veya Nesîmî gibi sûfî şairlerde görülen "vecitli inanış"a rastlanmaz (Gölpınarlı, 1985, LIX). Yine de Gölpınarlı, Fuzûlî'nin bu tür kavramları kullandığı beyitlerini "(…) yalnız tasavvuf ehli, mutasavvıfâne addedebilir." diyerek şiirlerinin tasavvufî yorumlara açık olduğunu kabul etmiş olur. Gölpınarlı'ya göre Şairde vahdet-i vücûdun da hiçbir izine rastlanmamaktadır. O tarikatten ziyade şeriate düşkündür. Türkçe ve Farsça divanlarında sûfî önderlerinden hiçbirisine bağlılık göstermemiş ve adlarını da anmamıştır. Oysa sûfî bir şairin pirini övmemesine imkân yoktur (Gölpınarlı, 1985, LX).[8]

Gölpınarlı, Fuzûlî'nin Bektaşî addedilmesini ise Bektaşîlerin "her şöhret sahibi büyüğü kendilerinden saymaları" geleneğine bağlar. Fuzûlî'nin Bektaşîliği uydurmadır (Gölpınarlı, 1985, LXI).[9] *Leylâ vü Mecnûn* adlı eserindeki "sûfiyâne aşk" ise Nizâmî'den mülhemdir (Gölpınarlı, 1985, LXIII). Gölpınarlı, Fuzûlî'nin aşka yaklaşımını incelediği bölümde ise hamam tasviri yaptığı şiirinden yola çıkarak "Ve biz Nedîm'in "Hammâmiye"sini bir tasavvuf remzi sanan münekkit kadar, câhilâne demiyelim, safdilâne bir iddia ile bu şiirde tasavvuf arayamayız, sabunun, nefsi temizliyen mücâhede remzi, hamamın, vahdet neşesiyle müşâhede yeri olduğunu söyliyemeyiz." (Gölpınarlı, 1985, LXVII) demektedir. Burada söz edilen münekkidin İbrahim Aşkî olabileceği akla gelmektedir. Çünkü Aşkî'de de benzer yorumlara rastlanır (Aşkî, 1922, 20-21).

Rızâ Tevfîk ve Fuad Köprülü'nün Fuzûlî'yi Hurûfî kabul eden görüşü İbrahim Aşkî gibi Gölpınarlı tarafından da kabul görmemiştir. Gölpınarlı, Fuzûlî'yi Bektaşî gösteren Bektaşî kaynaklarının tesiriyle Rızâ Tevfik'in yanlış bir kanaate sahip olduğunu, Fuzûlî'de Hurûfîliğin 'şemmesinin bile' bulunmadığını belirtir (Gölpınarlı, 1985, LXI).

Aşkî'nin Sûfî Fuzûlî Portresi

İbrahim Aşkî'ye göre Fuzûlî ârif-i billâh bir sûfîdir. Aşkî, eserinde Fuzûlî'nin Râfızî veya Şîî olduğunu savunan çevreleri, sûfîliğini kabul etmeyen, şairliğini küçümseyen Rızâ Tevfîk'i ve tasavvuf tarihinin sûfî olmayanlarca yazılması gerektiğini savunan Fuad Köprülü'yü hedef alır; bu iki müellifin görüşlerine cevaplar verir. Hedefini gerçekleştirirken de birçok yan konuya değinir: Râfızîliğin kısa bir tarihçesi, Şîîliğin her zaman Ehl-i Sünnet dışı addedilmemesi gerektiği, tasavvufun mahiyeti ve menşei, Kerbelâ Faciası, Ehl-i Beyt muhabbeti, muhabbet ve çeşitleri, Şeyh Gâlib'in

8 Gölpınarlı'nın bu görüşlerinin eleştirisi için bk. Karahan, *a.g.e.*, s. 145-146.

9 Buna karşılık Bektaşîlerin Fuzûlî'sinin, ünlü Fuzûlî'ye özenen ve bu nedenle onunla aynı mahlâsı kullanan başka bir halk şairi olduğu yolunda görüşler de vardır. Bk. Cahit Öztelli, "Halk Şairi Fuzûlî", *Hisar*, Yıl: IV, 1 Temmuz 1953, 89/5.

üslûbu ve şairliği, Abdülhak Hâmid'in şairliği, Nesîmî'nin Hurûfîliği, Şuarâ sûresinin son âyetlerinin tefsîri…

Fuzûlî'nin tasavvufî yönüyle ilgili olarak Aşkî özellikle üç eserini öne alır. Bunlar *Leylâ vü Mecnûn*, *Beng ü Bâde* ve *Sâkînâme*'dir. İlk eser 'ezelî güzellik ile ezelî aşk hikâyesidir ve mecâz sûretinde gerçekten söz eder.' İkinci eser, ilâhî aşk ve ilâhî ilim üzere düzenlenmiştir. Bu sebeple âşık ve âlim olmayanlara hikmetsiz ve tatsız gelir. Farsça *Sâkînâme* ise hakîkat ve mârifet yoluna sülûku, yâni Hak yolunda mesafe alıp Hakk'a ulaşmayı tarif eden bir eserdir. Hatta ona göre İslâmî edebiyatta yazılmış tüm Yûsuf u Züleyha, Gül ü Bülbül, Cemşîd ü Hurşîd, Ferhâd u Şîrin mesnevîlerini, Şeyh Gâlib'in *Hüsn ü Aşk*'ını ve Abdülhak Hâmid'in *Makber* şiirini de bu kapsamda değerlendirmek gerekir.

Bu değerlendirmelerden sonra Aşkî, Rızâ Tevfîk (1868-1949)'in *Hâmidnâme*[10] adlı eserini ele alır ve buradaki bazı eleştirilere maddeler hâlinde cevap verir.[11] Altı maddede topladığı bu eleştirilerinde Aşkî, Rıza Tevfik'in Fuzûlî, Şeyh Gâlib, Nef'î ve tasavvuf aleyhindeki görüşlerini incelemektedir.

Aşkî, tasavvufun menşei konusunda Rıza Tevfik'in düşünceleri sebebiyle genişçe durmaktadır. Sürekli gündemde olan bir konu olarak bu hususun o zamanlar da tartışılmış olması tabiîdir. Aşkî bu iddiaların kaynağının 'bazı Avrupa ve Amerika filozoflarının ihtiyat ve ihtimal ifade eden mütalaaları' olduğunu, 'Türk mizacına, mü'min ve muvahhid inancına zıt olan bu bâtıl düşüncenin Rıza Tevfik tarafından üretilmediğini söyler.

Aşkî'nin Düşünce Dünyası

Aşkî'nin düşünce dünyâsına bu eseri aracılığıyla göz atacak olursak, onun Ehl-i Sünnet doğrultusundaki tasavvuf anlayışına sahip bir edebiyat muallimi olduğunu görürüz. Ehl-i Beyt muhabbeti ve bağlılığının Sünnî çerçevede yer aldığını, bunun bir Şîîlik sayılsa bile sakıncalı bir Şîîlik olmadığını; yalnız Hazret-i Ali'ye ilâhlık isnat eden veya onu peygamber kabul eden görüşlerin sakıncalı olabileceğini belirtmektedir. Bu hususta söyledikleri ilgi çekicidir: Aslında 'Hânedân-ı Nübüvvet'e bağlı olan ve aşırı muhabbet duyanlar hiçbir şekilde 'firak-ı dâlle'den sayılmamalıdır. Ehl-i Beyt muhibbi çevrelerle Sünnî çevreler arasında tarih içinde "adâvet derecesinde bir burûdet" meydana geldiğini, bunun sebebinin de siyâsî olduğunu söyler. Bu 'burûdet', Ehl-i Beyt muhibbi olan Fuzûlî, Hâfız, Sâdî, İbnü'l-Fârız gibi din ulularının söz ve işlerine, hâl ve hareketlerine, nasîhat ve hikmetlerine tâbi olmakla ortadan kalkabilir.

Hazret-i Muhammed'in adını andığında mutlaka salât cümlesini yazmaya özen gösteren Aşkî, tasavvuf önderlerinden hep saygı ve dua ifadeleriyle söz eder. Aşkî, müteşerrî bir tasavvuf anlayışına bağlı görünmektedir.

---

10 Eserin yeni baskısı: *Abdülhak Hâmid ve Mülâhazât-ı Felsefiyesi*, haz. Abdullah Uçman, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1984.

11 Rıza Tevfik'in bu eserinde serdettiği görüşler, döneminde ilgi çekmiş, İsmail Hikmet Ertaylan ve Süleymam Nazif olumlu, Nüzhet Sâbit olumsuz ve Rifat Celâl 'bitaraf' eleştirilerde bulunmuşlardır. Bk. Abdullah Uçman, *Rıza Tevfik'in Şiirleri ve Edebî Makaleleri Üzerinde Bir Araştırma*, Kitabevi Yay., İstanbul 2004, ss. 176-177.

Eserini kaleme alırken yararlandığı kaynaklar olarak İbn-i Arabî'nin *Fütûhât-ı Mekkiyye*'si ile tasavvufî tefsirlerden *Nîmetullâh Nehcivânî Tefsîri*'ni zikretmiştir. Fakat Râfızîlik tarihine dair söylediklerinde olduğu gibi her zaman kaynak göstermemiştir.

Tasavvufun mâhiyeti konusunda üzerinde durduğu hususlar ise şunlardır: Tasavvuf bir ilim midir, bir yol mudur; bir din ve inanç mıdır veya hikmet ve felsefe midir? Yerli midir, yoksa dışardan gelme midir? Bu sorulara cevap vermenin önemli olduğunu söyleyen Aşkî, tasavvufun milletimizi avam ve havâssıyla, hükümdar ve köylüsüyle, zengin ve fakiriyle eğiten ve yaşatan bir ruh olduğunu, insanlara ilmiyle âmil olmayı, şerîat ahkâmını korumayı, hak ve adaleti, güzellik ve zarifliği, insanlığı ve sevgiyi, ahlâk ve olgunluğu öğrettiğini söyler. Tasavvuf, içine giren 'en koyu ecnebîleri bile' aslına dönüştürme gücüne sahip kutlu bir müessesedir. Osmanlı Türkleri açısından kaynağı Ertuğrul'un son ve Osman Beyin ilk günlerine kadar gider. Osmanlının kuruluşunda birçok din büyüğü, 'varis-i Nebî' velîler ve âlimler rol oynamıştır ve hatta Osman Bey bir velînin damadıdır. Aşkî böylece tasavvufun Türkler açısından hayatî bir önemi haiz olduğunu Osmanlı Türkleri özelinde dile getirmektedir.

Muhyiddîn-i Arabî'nin, tasavvuf kavramını açıklayan görüşleri de Aşkî'nin görüşlerini delillendirmede kullandığı bir referanstır. Bu bapta *Fütûhât*'tan uzunca bir bölüm tercüme etmiş ve eserine yerleştirmiştir. Eserlerini gösterirken künyesini verdiğimiz gibi Aşkî'nin eserlerinden biri de *Fütûhât*'tan yaptığı birkaç bölüm tercümesidir ve bu tercüme yeni harflerle yayınlanmıştır.

Nesîmî'nin Hurûfîliği de *Fuzûlî Hakkında Bir İki* Söz'de ele alınan konulardan biridir. Aşkî bu görüşü Fuad Köprülü'den naklederek eleştirir. Nesîmî'den Farsça bir şiir parçasıyla Türkçe şiirlerinden bir dörtlük ve bir beyit seçerek; 'İşte onun sözleri, anlasınlar da bize de anlatsınlar' diyerek meydan okur. Burada Köprülü ile Rıza Tevfik'i karşılaştıran Aşkî, Rıza Tevfik'in 'kestirip atarak' önyargılı bir davranış sergilediğini, Köprülü'nün ise böyle yapmadığını söyler. Bununla Köprülü'nün tasavvuf aleyhtarlığı veya taraftarlığı yapmayı amaçlamayan üslûbuna işaret ettiğini düşünebiliriz. Aşkî'nin anlayışına göre Köprülü, bir tasavvuf aleyhtarı değil, tasavvufa dışarıdan bakmayı gaye edinen ve bu yüzden de hataya düşen bir bilim adamıdır. Bu sebeple eserinde Köprülü'den çok Rıza Tevfik'i hedef almıştır.

Eserinin sonunda Aşkî Şuarâ sûresinin son ayetlerinin tefsirini verir. Bu bölümü ise *Nimetullâh Nehcivânî Tefsîri*'nden almıştır.

Tasavvufu İslâm dininin özü, gayesi ve meyvesi[12] olarak gören Aşkî, ağırlıklı olarak Fuzûlî, Yavuz Sultan Selim, Nesîmî ve Şeyh Gâlib gibi son ikisi tamamen sûfî şairler kadrosunda yer alan şairlerden aldığı şiir örneklerini şerh ederek, bir reddiye çalışması kadar edebî bir çalışma da ortaya koymakta, şiir örneklerini tasavvufî bir anlayışla şerh ederek, edebî bir metne tasavvufî açıdan nasıl yaklaşılacağının müşahhas örneklerini vermiş olmaktadır. Bu da onun bir 'edebiyat muallimi' ve edebî birikime sahip bir düşünür olduğunu gösterir.

12 Tasavvufun dinin özü olduğu yolundaki görüşe Aşkî'nin öğrencisi Necip Fazıl'da da sıkça rastlanmaktadır. Necip Fazıl'ın bu görüşü Aşkî'nin derslerinden edindiğini düşünebiliriz. Mesela. bk. Necip Fazıl Kısakürek, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, Büyük Doğu Yay., 2. basım, İstanbul 1984, ss. 106-107.

Metin

İbrahim Aşkî'nin daha çok Rıza Tevfik'in yol açtığı Fuzûlî'yle ilgili tartışmalar sebebiyle kaleme aldığı ve bir sûfî Fuzûlî portresi çizdiği bu eserinin metnini çevrimyazı olarak neşre hazırladık. Çevrimyazıda köşeli parantez içinde gösterilen rakamlar asıl metindeki sayfa numaralarıdır. Arapça kökenli kelimelerde geçen ayn (') harfi anlam karışıklığına sebep olmadıkça (Ör. sa'y, ba'de) ve gerekli görülmedikçe kullanılmamış, içinde bu harfin geçtiği kelimelerin o hecesi uzun ünlü kabul edilerek düzeltme işaretiyle gösterilmiştir (Ör. dâvet, tâyin, îtikâd, mânâ, kâb). Kelime ortalarındaki hemze-elifler ise gösterilmiştir (Ör. itmi'nân, re'y). Arapça ve Farsça terkiplerin yazılışında *İslâm Ansiklopedisi*'nin yazım kurallarına uyulmuştur. Allah kelimesiyle terkip oluşturan kelimelerden Arapça dua cümlesi (Ör. salla'llâh, rahimehu'llâh) olmayanlarda ise bu kural uygulanmamıştır (Ör. Resûlullâh, muhabbetullâh). Şiir alıntılarında ise çevrimyazı kurallarına uyulmuştur. Günümüz Türkçesinde bitişik yazılan bazı kelimeler bölünerek yazılmıştır (Ör. Hâlbu ki, çün ki). Tarihî kişiliklerin isimlerinde kullanılan Arapça "bin" veya "ibn" kelimeleri "b." şeklinde kısaltılmıştır. Bolca alıntılanan Farsça beyitlerin köşeli parantez içinde verilen anlamları tırnak içine alınarak yazılmıştır. Parantez içine alınarak vurgulanan eser isimleri italik dizilerek vurgulanmıştır. Eleştirmek için alıntılanan ve yine parantez içinde yazılan cümleler çevrimyazıda italik dizilerek tırnak içine alınmıştır. Arapça ayet, hadis ve vecizeler, Farsça ibareler tırnak içinde aynen aktarılmış, ayet ve hadislerin kaynakları ve metnin içinde verilmemişse anlamları dipnotlarda gösterilmiştir.

FUZÛLÎ HAKKINDA BİR İKİ SÖZ

[3] Fuzûlî'ye ve âsâr ve efkârına dâir bugünlerde yazılıp neşredilen kıymetli yazıların içinde müşârün-ileyhi, kemâline göre olmasa da, senâ edenler kendisini bilen ve sevenler tarafından şübhesiz takdîr ve teşekkürle görülmüş, lâkin sarîh, zımnî kadrini tenzîle sa'y edenler elbette hoş görülmemiştir ki, bunlardan en ziyâde göze çarpan söz "Râfızîdir" diye verilen hükümdür. Şimdi bu hükmü âcizâne muhâkeme edeceğiz.

Râfızîlik bir îtikâd-ı dînî mi, bir fikr-i siyâsî mi? Böyle gelip geçmiş, lâkin din, aşk, rûh âleminde silinmez, derin ve mânâlı izler bırakmış bir zâtın fikrini, îtikâdını, mesleğini, meşrebini hakkıyla tâyin etmek vesâik-i sahîhaya, muhâkemât-ı selîmeye istinâd etmeyen, rivâyât-ı âmiyâneden ibâret olan tarîh-i mücerred tarîkiyle mümkin olur mu? Bir fikir, bir îtikâd, bir meslek, bunlara yabancı ve soğukkanlı duran bir kimse tarafından kendi yaptığı mi'yâr ile muâyene ve öyle bir mîzân ile muvâzene edilirse sahîh mâhiyet ve kıymeti bulunmuş olur mu?

[4] Râfızî, târîhin ifâdesine göre vaktiyle Zeyd b. Alî b. Hüseyn b. Alî kerrema'llâhu veche'ye bîat edip onu Ebû Bekir ve Ömer radiya'llâhu an-hümâdan yüz çevirmeğe dâvet ederek ashâb-ı Resûlullâh salla'llâhu 'aleyhi ve sellemden yüz çevirmeyeceğini beyân etmesi üzerine müşârün-ileyhi terk eden bir tâife imiş.. Fuzûlî bu tâifeye nisbet ediliyor. Hâlbu ki bundan evvel ve bundan ziyâde müşârün-ileyh Şîîlikle ithâm edilmiştir. Bu tâife ise Resûlullâh -'aleyhi's-selâm- Efendimizden sonra nass-ı celî yâhûd hafî ile imâmet-i kübrâ-yı İslâmiye'nin evvelâ Hazret-i Alî'ye ve ba'de-hû evlâdına âid olduğunu ve Hazret-i Alî'nin ba'de'n-Nebî 'aleyhi's-selâm, efdalü'n-nâs bulunduğunu îtikâd edenlerdir ki bu esâs üzerinde ifrât ve tefrît îtibâriyle yigirmi kadar fırka-i muhtelifeye ayrılmışlardır. Ehl-i Sünnet ve Cemâatin akâid-i hasenesiyle mûtekid olmakla berâber hânedân-ı nübüvvete müntesib ve fart-ı mahabbetle vâye-

dâr olanlar hîçbir zamân fırak-ı muhtelife-i mezkûrenin hîçbirinden sayılmazlar; çünki öteden beri şerîat ve tarîkat ehli ve ale'l-husûs hakîkat ve mârifet ashâbı, sâdık mü'min ve muvahhid sıfatıyla Ehl-i Beyt'e fart-ı mahabbet ve mezîd-i meftûniyetlerini ızhâr ve îlân edegelmişlerdir ki bu meslekten yânî irfân-ı Muhammedî tarîkinden yetişip kesb-i kemâl eden şâir ve şâirelerimizin (Süleymân Çelebî, Yûnus Emre, Nesîmî, Bâkî, Nef'î, Belîğ, Nedîm, Şeyh Gâlib, Avnî, Zeyneb Hâtûn, Leylâ [5] Hânım, Şeref Hânım… gibi) bu ilhâm ile yazdıkları na'tler, medîhalar, mersiyeler buna şehâdet eder.

Târîhte okuduğumuza göre Hazret-i Alî'ye fevkalâde teveccüh ve muhabbet besleyenler meyânında müşârün-ileyhe hitâben; "Ente'l-ilâhu hakkan"[13] diyenler Sallallâhu aleyhi ve sellem Efendimizin âhireti teşrîflerinden sonra Hazret-i Alî'ye biat etmediklerinden dolayı ashâbı, hakkını taleb etmediğindendolayı da Hazret-i Ali'yi inkâr edenler, şeyheyni Hazret-i Alî'ye hasım görüp onlara buğz edenler, Hazret-i Alî'ye resûl nazarıyla bakanlar, hâsılı Alî'ye ulûhiyet hulûl etmiştir îtikâdında bulunanlar… varmış ve şimdi de olabilir. Fakat görünürde sözlerinden başka bir eseri olmayan Hazret-i Fuzûlî hakkında şöyledir, böyledir diyebilmek için evvelâ sözlerini iyi okuyup doğru ve tamâm anlamak lâzım gelmez mi? Bu bâbda eski ve yeni bir müverrihin senedli veya senedsiz bir kavli bize ne îmân verebilir, ne itmi'nân.

Bundan evvel bir tasavvuf târîhi yazılması mâddesine dâir gâlibâ *İkdâm* ile neşredilen makâlelerin birinde Köprülüzâde Fuâd Bey bu bâbda tasavvuf ehlinden olmayan kimselerin yâhûd bî-taraf zâtların söz söylemesini ve yazı yazmasını ileri sürüyordu ki bu fikri o vakitte ibtâl edilmiş idi. Fi'l-hakîka tasavvuftan, ehli olmayan, yânî nâ-ehli olan bahsetsin ne demektir? İnsân için bilmediği bir şey hakkında söylenecek yegâne söz, 'Bilmiyorum' [6] değil midir? Hâlbu ki tasavvuftan, ona nisbeti ve ihtisâsı olmayanlar bahsetsin demek de bir vechile tasavvuftan bahsetmektir ve 'Tasavvuf nedir bilmiyorum' demektir, acabâ öyle mi? Elinde öyle bir miftâh olaydı Fuzûlî'nin hazîneleri ona öyle kapalı kalmazdı. Sâdece müverrih olan zâtlar bilmedikleri pek yüksek ve pek derin bahislerde kat'î hüküm verecek derecede ileriye gitmemeğe ve salâhiyetlerini, velev cüz'î olsun tecâvüz etmemeğe dikkat ederler. Görmüyor muyuz ki mahkemelerde hâkimler ihtisâs gözetilecek noktalarda dâimâ ehl-i hibrenin re'ylerine göre hüküm verirler. Vâkıa her mesleğin ehli onu müdâfaa ve fazîletini isbât etmekte ileri gider; fakat gidebildiği için gider. Kezâlik haktan ehliyetle bahseden tarafgîrâne söz söyler, fakat hakkın tarafdârı olur; bu ise muâheze veyâ ihtirâz edilecek bir şey değildir.

Meselâ şimdi Fuzûlî'yi, şâirliğini, ârifliğini, âlimliğini müdâfaa edeceğiz. Tasavvuftan, meslek-i irfândan, bizde hikmet-i şi'riyye ve mârifet-i şâirâneden bahsedeceğiz. Maksadımız hep hak ve hakîkati izhâr etmek olduğu için sözlerimiz hep o hedefe müteveccih olacak! İnsân elbet dâvâsını isbât edecek sözü söyler. Hüküm verecek kimse her tarafı iyice dinledikten sonra kendince muvâzene yapar.

***

Râfıza tâifesi İmâm Alî Zeyne'l-Âbidîn b. Hüseyin Efendimizin [7] üçüncü mahdûmları Zeyd Hazretlerine bîat edip bilâhare müşârün-ileyhi kendi ictihâd ve hükümlerine tâbî kılamadıklarından dolayı terk eden ve ba'de-hû îtikâd ve muâme-

13 "Sen gerçek ilâhsın."

lede türlü türlü dalâletlere düşen bir halktır ki bizzât imâmlarının da matrûd ve mel'ûnu olmuşlardır. Fuzûlî rahime-hu'llâhın gerek meşreb-i âşıkânesi, gerek kâbiliyet-i ilmiye ve edebiyesi o derekelere düşmekten ve Hazret-i Hüseyn'in bir hafîdine, âlim ve fâzıl bir hafîdine yüz çevirmekten pek yüksektir.

Tekrâra hâcet yoktur ki Fuzûlî, târîf-i târîhîsine göre Râfızî olsaydı tertîb ile beşinci gelen ve Kerbelâ bakıyyesi Alî Zeyne'l-Âbidîn'in ilk mahdûmu olan İmâm Bâkır'ın yerine Zeyd-i Şehîd'i kabûl ve ba'de-hû terk ederdi. Hâlbu ki şehîd-i müşârünileyhten ne lehte ne aleyhte hîç bahsetmemiştir. Geçenlerde bir zât Fuzûlî'den bahsederken 'Şeyheyni niçin medhetmemiş?' îtirâzını der-meyân etmiş ve buna zemmetmemiş ya cevâbı verilmiş idi. Mamâfîh *Leylâ vü Mecnûn*'daki;

Ey âftâb-ı zâtına her zerre bir Nebî!
Bin şer' ü dîn diyârına her zerreden ziyâ!

gibi parlak beytleri hâvî olan kasîde-i Muhammediyyesinde:

Ey çâr-yâr-ı kâmilin a'yân-ı milk-i dîn!
Erbâb-ı sıdk u ma'delet ü re'fet ü hayâ!

Devrin bu dört fasl ile bir mu'tedil zamân
Şer'in bu dört rükn ile bir mu'teber binâ.

[8] beytleriyle Hulefâ-yı Râşidîn hazerâtını senâ ediyor. Bu kasîdeden evvelki *Mi'râciye*'sinde de şu beyt vardır:

Gül-zâr-ı vücûdum ede sîr-âb
Bârân-ı rızâ-yı âl ü ashâb.

Şîîliğe gelince: Bu âna kadar Hânedân-ı Zîşân-ı Nübüvvete fart-ı mahabbetle iştihâr eden zevâtı Şîî ve böyle bir Şîîliği de Ehl-i Sünnet ve Cemâat îtikâdına muğâyir diye öğrenmişiz. Hâlbu ki Salla'llâhu 'Aleyhi ve Sellem Efendimiz ümmetinin yetmiş üç fırkaya ayrılacağını ve yalnız bir fırkanın necât ve saâdet bulacağını haber verdiği vakit hâzirûnun vâkî olan suâli üzerine o fırkanın kendi ve ashâbı yolundan ayrılmayanlar, yânî Ehl-i Sünnet ve Cemâat olduğunu ifâde buyurmuş[14] ve "Kul lâ es'elü-küm 'aleyhi ecran ille'l-meveddeti fi'l-kurbâ"[15] âyet-i kerîmesi dahi Peygamber-i Zîşân ile Ashâb-ı Kirâmın isrine iktifâ ve iktidâ edenlerin üzerine Hânedân-ı Nübüvvete müvâlât ve meveddeti emreylemiştir. İşte Muhbir-i Sâdık aleyhi's-selâm Efendimiz kimleri severse ve nasıl, niçin severse biz mü'minler de onları öyle severiz. Şübhe yoktur ki Ehl-i Beytini sûret-i mahsûsada sevmiştir. Ve Hazret-i Selmân'ı hattâ kavm-i Arabdan olmadığı hâlde kendisinden ve Ehl-i Beytinden addetmiş ve bu cümleye kendi isrlerine iktifâ, kendi hizmetlerini edâ eden, muhabbetullâhta ve muhabbet-i Resûlullâh'ta mâddî ve mânevî her varını fedâ ve bu fedâkârlığını da fedâ ve if-

14 Ebû Dâvûd, *es-Sünen*, Sünnet 1, Tirmizî, *es-Sünen*, İman 18, İbn-i Mâce, *es-Sünen*, Fiten 17, Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, II 332.

15 "De ki: 'Ben buna karşılık sizden, size olan yakınlığımdan dolayı, sevgiden başka bir karşılık istemiyorum.' " Şûrâ, 42/23.

nâ eden sevdiklerini de idhâl eylemiştir.

[9] Hazret-i Alî kerrema'llâhu veche Efendimizin Ehl-i Beyt arasında ulüvv-i kadr ve menzileti ehâdîs-i şerîfe-i menkûle ve makbûle ile pek güzel ve parlak bir sûrette gösterilmiştir. Ulemâ-ı dîn ve evliyâ-i kâmilîn ilm ü irfân-ı Muhammedî ile rûh, zevk ü saâdet buldukları için "*Ene medînetü'l-'ilmi ve 'Aliyyün bâbü-hâ.*"[16] hadîs-i şerîfine göre dâimâ ilim kapısında bulunurlar ve kemâl-i mahabbet ve sadâkatle o kapıdan ayrılmazlar. İşte Fuzûlî de o kâmillerdendir. Hazret-i Resûlullâh'ı ve Cenâb-ı Murtezâ Esedullâh'ı bilhâssa öyle yanık ve parlak neşîdelerle senâ etmesi bu yüzdendir. Binâen-aleyh Şîîlik Hânedân-ı Nübüvvete fart-ı mahabbetten ibâret ise Fuzûlî'ye gelinceye kadar Hazret-i Alî'yi muktedâ-bih ittihâz edenler, emrinden ve nezdinden ayrılmayanlar ve bütün Tâbiîn bi'l-ihsân yânî Hasan-ı Basrî'den İmâm Muhammed Gazâlî'ye, Mevlânâ'ya, Hâcı Bayram'a, Yazıcızâde'ye gelinceye kadar bütün ârif-i billâh olan velîler, müellifler, muallimler, şâirler bu mânâ ile Şîî ve Alevî sayılmak lâzım gelir. Şunu da düşünelim ki aklıyla, re'yiyle dalâlete düşenler, nefsine fetvâ arayıp hevâ ve hevesine tâbî olanlar teşeyyü' sıfatıyla zuhûr eylediği gibi, ale'l-husûs siyâsî ve târîhî esbâb ile berâber Şîîlik nâmına görülen bâzı çirkin hâl ve hareketler, gayr-i meşrû kavl ü fi'ller ve hükûmet edenler de halkı bu zayıf noktalarından ahz ü sevk etmek cihetiyle görülen fesâd ve nifâklar, hırs ve şeytanlar bizde ale'l-ıtlâk Şîîlik nâmına karşı adâvet [10] derecesinde bir bürûdet hâsıl etmiştir. Hâlbu ki mânâ-yı sahîhiyle muhibb-i Hânedân olan yânî mü'min-i sâdık ve muvahhid-i âşık zümresinden bulunan Fuzûlî gibi, Hâfız ve Sa'dî-i Şîrâzî gibi, Ömer İbnü'l-Fârız gibi dîn-i Muhammedî ulularının kavl ü fi'line, hâl ve hareketine, zevk ve muhabbetine, nasîhat ve hikmetine vâkıf ve tâbî olursak bu nâ-becâ ve mevhûm bürûdet zâil olur.

Bundan evvel Fuzûlî, *Kasîde-i İlâhiye* ve *Muhammediyye* yazmış olduğu gibi, pâdişâh-ı zamân Sultân Süleymân'a da mehdiye yazıyor. Çünki gerek müşârün-ileyh, gerek pederi Selîm-i Evvel, ârif-i billâh idiler; yoksa Fuzûlî, hâşâ yalancı ve dilenci olmak lâzım gelir. Çün ki;

İktidâsı i'tilâ-yı şer'e istidlâl-i sıdk
Nusreti cem'iyyet-i İslâm'a burhân-ı yakîn.

Hilâfette velâyet ehlinin himmetlü serdârı,
Velâyette hilâfet tahtının devletlü sultânı.

Binâ-yı ihtimâmından demâdem olmasa muhkem
Tılısm-ı dîn-i Hak tuğyân-ı küfr ile olur bâtıl.

gibi senâları lâyık olmayana bezl etmek o kadar büyük bir iştir ki, Fuzûlî onu yapmaktan âcizdir. Müşârün-ileyh tâm Türk ve dîni bütün Müslümân olduğu hâlde Şîîlik ve Râfızîlik isnâdıyla onu hîç terk etmediği Türkiye'den ve Türklerden ayırıp İran'a ve Safevîler'e [11] nefyetmek yakışık almasa gerek. Bağdâd'ın, Basra'nın fethini adâlet ve şerîat-ı Muhammediyye nâmına alkışlayan bir adama böyle bühtânlarda bulunmak hîçbir vakit câiz görülmez:

16 Hâkim'in *Müstedrek*'inden ve Taberânî'nin *el-Kebîr*'inden el-Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut 1985, c. I, s. 618.

Cihângîri ki gün tek milk-i teshîrine azmetse
Muhakkar-ı cilvegâhı 'arsa-i Îrân u Tûrândır.

Dil ü cândan Fuzûlî izz ü ikbâline ol şâhın
Rızâ-yı Hakk içün dâim duâ-gûy u senâ-hV ândır.

Fuzûlî kasîdelerinde isimleri mezkûr bâzı zâtları da medhetmişse de anlaşılıyor ki bu zâtlar hakîkaten irfân sâhibi ve medhe lâyık zâtlar imiş. Müşârün-ileyh böyle medhiyelerinde yalnız şâirliğini göstermemiş, sâir ârif şâirler gibi üstâdâne bir zarâfetle nasîhatlerde, irşâdlarda bulunmuş, hattâ medh ü senâ ikinci derecede kalıyor da asıl vazîfe îlân-ı hakîkat ve izhâr-ı mârifet oluyor. Fi'l-hakîka hakîkate, mârifete halkı dâvet etmek hem tahdîs-i nîmettir, hem veliyy-i nîmete hizmettir. Fuzûlî gibi kâmiller zamânlarının büyüklerine mehdiye yazmak vesilesiyle nice hikmetler beyan ederek büyükleri adâlete, küçükleri itâata ve cümleyi ubûdiyete teşvîk etmişlerdir ki vazîfeleri de budur. Yânî mârûfu emr ve münkeri nehyetmektir. Mamâfîh bâzen böyle medhedilenler hakîkaten öyle senâlara lâyık olmayabilir; fakat o vakit şâir, zâhirde onları medh eder gibi görünerek hakîkatte [12] bildiği gerçek ve yüksek ululuları murâd eder ve öyle söz söyler. Buna san'at pek müsâiddir ve ayrıca bir zarâfet de gösterilmiş olur.bir de şunu düşünelim ki bilene, görene ve doğru, iyi söyleyene hîçbir vakit hîçbir yerde kolay kolay söz söyletmezler. Bunun için bâzı müstebid ve müteğallib kimselere, umûmun nef'i için müdârâ etmek yalnız câiz değil, lâzımdır da:

Âsâyiş-i dü gîtî tefsîr-i în dü harfest
Bâ dôstân telattuf bâ düşmenân müdârâ.

"İki âlemin âsâyişi şu iki hakîkatte mündericdir: Dostlara lutf, düşmanlara müdârâ."

Medhedilmeğe lâyık olmayanı doğrudan doğruya zemmetmek şöyle dursun, medh sûretinde zemmetmek bile bâzı mizâc ve meşreblere hoş görünmez. O vakit medhe lâyık sıfât ve ahlâk-ı haseneyi göstermekle iktifâ etmek edebe, nezâhet ve nezâkete pek muvâfık düşer. Bir de mâlûmdur ki âlâ, ednâ her ferd bir büyük Sâni'in sun'u, bir büyük üstâdın eseri olduğu için hadd-i zâtında büyüktür, bi'l-kuvve bütün kemâlâtı iktisâb ve izhâra müstaiddir; fakat vazîfemiz bi'l-fi'l kesb-i kemâl etmek olduğu cihetle bu vazîfeden tegâfülümüz ve bu yoldan sapışımız muâheze olunuyor; yânî kendimize mevhûm bir vücûd verdiğimiz, hasenâtımızı nefsimize ve seyyiâtımızı âhere isnâd ettiğimiz ve bütün ef'âlimizde kendimizi haklı yâhûd mâzûr yâhûd mecbûr gördüğümüz içindir ki mes'ûl oluyoruz. Bunlardan [13] en âdî, en hakîr gördüğümüz bir kimse dahi tecerrüd etse o ânda en büyük olur. Bunun için hâkim-i âdil en kirli mücrim ile en temîz mâsûmun zâtlarına, hakîkatlerine aynı nazarla nazar edip öyle muâmele eder ve hükmü, cezâyı mücrimin cürmüne, fi'line göre verir. yine bu sırra mebnîdir ki en habîs cânîler, kâtiller fi'llerinin çirkinliğini, alçaklığını kabûl ederler de zâtlarına toz bile kondurmazlar ki bu, insânın ulviyet-i fıtriyesine delâlet eder.

Hülâsa eski büyük şâirlerimizi meddâh yâhûd mutabasbıs diye tahkîre yeltenip de kendimizi hakîr yapmayalım. Şimdi en iyimiz kendimizi ve kendimiz gibi

olanları medhediyoruz. Vaktiyle şâirlerimiz ekseriyetle şi'ri seven büyüklere kasîde ve gazel takdîm edip ihsân alırlarmış. Biz yazılarımızı tab' edip bilmediğimiz ve bilinmediğimiz müşterîlere ucuz ve aşağı satıyoruz! Sâir gizli işlerimiz ve kazançlarımız zâhir-i târîhe mâl olduktan sonra söylenecek!

***

Yigirmi sene kadar oldu. Bir İngilizce tenkîd kitâbında "Kerbelâ Fâciası" serlevhalı bir uzun makâle okumuştum. Muharrir, münekkid ve şâir Matyu [Matthew] Arnold, Gibbon'un târîhinden Hazret-i Alî ve evlâdının şehâdetlerini muhtasaran nakl ile "Eski zamânda o uzak yerlerde Hüseyn'in böyle fecî âkıbete uğrayışı en soğukkanlı adamın bile rikkatine dokunacağını ve şehâdetinin devr-i senevîsinde Îranlı [14] muhibleri meşhedini ziyâret ederek mecnûnâne bir hüzn ve mâtem ile âdetâ kendilerini gâib ettiklerini" söyledikten sonra vaktiyle Tahrân'da, Fransız sefîri bulunan Kont Gobino'nun [Gobineau] Bâbîlik hakkında yazmış olduğu bir kitâbdan dahi Vak'a-i Kerbelâ'nın bütün Îrân için bir fâcia-i milliye gibi sahnede temsîl ve irâe edildiğini ve buna nisbeten Lâtin, İngiliz, Fransız ve Alman dramlarının âdetâ oyuncak mesâbesinde kaldığını naklederek "Tâziye" denilen ve bi'l-hâssa Muharremde yigirmi bin kişiliğe kadar büyükleri mevcûd tekyelerde canlı misâllerle irâe edilen fâcianın sûret-i cereyânını hikâye ediyor ve ba'de-hû bu mecnûnâne muhabbet ve meftûniyetin menbaını taharrîye koyularak kendi fikrine ve Gibbon'un fikrine göre meselâ Evlâd-ı Resûl'e yapılan zulümlerin huşûnetten, bu hüzün ve mâtemlerinde nezâket ve rikkatten ileri geldiğini ve Hazret-i Hüseyn'in haremi Sâsânîlerin son uzvu olan Yezdicerd'in kerîmesi olduğu cihetle meselenin içine kavmiyet ve memleket hisleri girdiğini söyledikten sonra taassubuna yol vererek ve iki tarafı da mü'min ve muvahhid görerek bu tarîkten dîn-i Muhammedî'nin za'f ve noksânına ve dîn-i Îsevî'nin kuvvet ve kemâline hükmediyordu. Hâlbu ki herîfin ne Muhammed'den haberi var, ne Îsâ'dan. Fakat dâhildeki "dostlar" varken hâricdeki düşmanlarla uğraşmak abes olacağından şimdi o sahîfeyi kapayıp şunu arz edeceğim ki bu makâleyi okuduğum vakit [15] Sahhâflar'da kitâbcı Îrânlı Abdullâh Efendiye uğrayıp bâzı istîzâhlarda bulunmuş idim. Mûmâ-ileyh hemen 'Evet' diyerek âh cekerek îzâhât vermiş ve o esnâda dudakları titremiş, gözleri yaşarmış, pek derûnî ve pek şiddetli bir heyecâna tutulmuş idi. O vakit bi'n-nisbe soğukkanlı durduğumdan cüz'î fakat samîmî bir muhabbet teheyyücüyle galeyâna gelerek ve sabr u sükûn ile kendilerini zabt edemeyerek âh u vâha başlıyor, göğsünü döğüyor, çıplak başını hançerliyor… Ve bu ifrâttır, lâkin mermer gibi duygusuz ve soğuk durmak da tefrîttir. Vaktiyle Muharremde billûr bardaktan su içilmez, içilirken de o Kerbelâ çölünde susuzluktan yana yana şehîd olan nevcivânlar ve fedâkârlar yâd edilir, o fâcianın hikâyeleri ve mersiyeleri okunur, fukarâya aş ve su verilir, tekkelerde âyînler yapılır, hâsılı mâkûl ve makbûl sûret ve derecede ağlanır ve mâtem edilirdi. Şimdi bu mûtedil teessürlerden de samîmî eserler pek görünmüyor; yânî meşrû ve insânî izhâr-ı mahabbet ve kesb-i muârefe edemiyoruz ki bunun sebebi, cemâl ve kemâl-i Muhammedî'den gaflet ve mahrûmiyettir:

Her gören 'ayb etti âb-ı dîde-i giryânımı,
Eyledim tahkîk görmüş kimse yok cânânımı.

Muhabbet ve mârifet de şübhesiz bir kâbiliyet ve mazhariyet meselesidir. Bakınız Fuzûlî ne üstâdâne ne kâmilâne söylüyor: [16]

Mâh-ı Muharrem oldu meserret harâmdır,
Mâtem bugün şerî'ate bir ihtirâmdır;
Tecdîd-i mâtem-i şühedâ nef'siz değil,
Gaflet-serâ-yı dehrde tenbîh-i 'âmmdır.
***

Fuzûlî'nin dîn-i Muhammedî ile edeb ve kemâl kesbetmeğe ne derece müştâk ve muvaffak olduğu kendi sözlerinden anlanılmıyor mu? Şair ve âşık yaradılmış olduğu hâlde uluorta yürüyüp gitmemiş, yânî engin ve karanlık bir deniz seferine kıyâm edecek kaptan gibi harîtasını, pusulasını, kılavuzunu tedârik etmeden herçi bâdâbâd yola çıkmamış. Hakîkati görmeyip de gördüğüne hakîkat diyen, nazarı enâniyet ve cehâlet perdesiyle örtülü olduğu için perdenin ortasındaki hak ve hakîkatin parlar söner ışıklarını gözleyip hayâlâta dalan ve binâen-aleyh bâtılı hak, hayâli hakîkat, kâzibi sâdık sûretinde süsleyip bu kizb ü iftirâlarını âleme arz eden şâirlere ancak ehl-i dalâletin tâbî olduğu ve onlar her vâdîde sersem sersem gezindiği cihetle kendisi o şâirler zümresinden çıkarılıp îmân, amel-i Sâlih ve zikrullâh ehlinden olarak "sahîh ü sâlim sâhil-i necâta" çekildiğini söylüyor? Şi'r, mufassalı icmâl etmek, vazîfe-i nübüvvet ve risâlet ise beyân yânî mücmeli tafsîl etmek olduğuna göre [17] şi'r Resûlullâh'ın vazîfesi değil iken o muhâtab-ı kelâm-ı ilâhî şi'rde muhakkak hikmet olduğunu beyân ile[17] İslâm'da şi'ri ve şâirliği lütfen sevdi ve sevdirdi diyor. Hâsılı sahîfe-i cibilletine ezelde harf-i mahabbet rakm kılınmış ve hadîka-i hilkatine tohm-ı meveddet ekilmiş olduğunu, yânî şâir doğduğunu, âşık yaratıldığını, "ilimsiz şi'rden kâlıb-ı bî-rûh gibi teneffür" ettiğini ve iktisâb-ı "ilm-i aklî ve naklî" ve tetebbu'-ı ehâdîs ü tefâsîr" ettiğini söylüyor ki buradaki ilm-i naklî, "el-'İlmü fi's-sudûr, lâ fi's-sutûr"[18] tasavvuftur; bâb-ı Alî'den girilecek Medîne-i ilm, mârifet-i Hak, ilm-i billâhtır. Kezâlik tufûliyet addettiği sabırsızlık ve söyleyicilik zamânlarındaki gazellerden cem ettiği Dîvân için; "*İlâhî bu muhabbet-nâmeyi -ki tevfikin hem-râh edip 'ademden vücûda, gaybdan şuhûda getirdin- nereye gitse mübârek edesin; ve bu mahbûbu -ki lutfun ona zînet vermiştir ve tevfikin hüsnünü ikmâl etmiştir- ehl-i fesâdın yânî câhil müstensihin nâkıs kârî'in, hâsidin şerrinden muhâfaza edesin*" diye duâ ediyor. Demek ki Fuzûlî ne söylediyse sevgi üzerinedir ve sevgilisine dâirdir ve bunun için sevgili ve sevimlidir. Allah Teâlâ'ya 'Sen yol gösterdin de buldum, gördüm ve söyledim' diyor; 'Sözlerimi sen tezyîn ve tahsîn ettin' diyor.

Muhabbet dört sınıftır:

1. Menfaate müsteniddir ve aklîdir.

[18] 2. Haz ve lezzetten mütevellid ve nefsânîdir.

3. Efkâr ve ahlâkın tevâfukuna mebnî ve kalbîdir.

4. Ezelî ülfet ve karâbete mebnî ve rûhânîdir.

Fânî bir garaza, zâil bir sebebe istinâd eden muhabbetler garaz ve sebebin zevâliyle zâil olur; bâkî ancak muhabbetullâh ve muhabbet-i Resûlullâh'tır ki Fuzûlî'nin ezel gününde kazâ kalemiyle cibilleti sahîfesine yazıldığını söylediği muhabbet işte

17 Buhârî *es-Sahîh,* Edeb 90; Tirmizî, *es-Sünen*, Edeb 69; İbn-i Mâce, *es-Sünen,* Edeb 41; Dârimî, *es-Sünen*, İsti'zân 68.
18 "İlim göğüslerdedir; satırlarda değildir."

bu aşk-ı ilâhîdir. Hocasının kızına taaşşuk etmesi, rivâyet-i sahîh ise, o ezelî, fıtrî muhabbetinin sûrette ve bidâyette zuhûrundan başka bir şey değildir. Çünki muvahhid ve muhakkik nazarında Hak'tan gayri güzel, Hakk'ı sevmekten başka sevgi yoktur. Fuzûlî dâimâ bu aşk ile, bu muhabbet âleminde yaşadığı için yânî aşk bütün kalbine, ruhunun bütün hissiyât ve tefekkürâtına hâkim olduğu içindir ki sözü, özü olmuştur ve hep mahbûbundan bahsetmiştir; hep mahbûbunun hüsnünü, yerde, gökte, renk renk ve şekil şekil cemâlini temâşâ ile karîrü'l-ayn ve mes'ûd yaşamıştır. Hâsılı rûh-ı âlem olan aşk-ı ilâhî ilhâmıyla söylediği için sözleri rûhludur yâhûd ayn-ı rûhtur.

Hâsılım ruhsâr u la'l ü çeşm ü gamzen olmasa
Ömr bir ân, bir zamân, bir lâhza, bir dem olmasın.

Cânlar verip senin gibi cânâna yetmişem
Rahm eyle kim yetince sana câna yetmişem.

[19] *Zülfü siyeh sanemler olmuş senin esîrin*
Aşkında her birinin öz zülfü boynu bağı.

İşte Fuzûlî böyle rûhlu sözleri kalbinde cüz'î ve sûrî muhabbeti olanlara da tesîrli ve sevimlidir. Ve muhabbet yükseldikçe, gerçekleştikçe zevki, neşvesi ziyâde olur. Şu kadar var ki herkes kendi mertebesini nokta-i kemâl gördüğü için sözün rûhunu kendi anladığından, kendi duyduğundan ibâret bilir. En yüksek ve en gerçek muhabbet ve aşk sâhibleridir ki en iyi anlayıp en ziyâde zevk bulurlar.

Meselâ *Beng ü Bâde* bu aşk-ı ilâhî, bu ilm-i ilâhî üzerine tertîb edilmiştir ki âşık ve âlim olmayanlara hikmetsiz, lezzetsiz gelir.

Meselâ *Leylâ vü Mecnûn* ezelî hüsn ile ezelî aşk hikâyesidir ki mecâz sûretinde hakîkattir; cemâl-i ilâhîyi aşk-ı ilâhî nazarıyla görmeyen, sevmeyen okuyup zevkine varamaz.

Hüsn ü Aşk, Yûsuf u Züleyhâ, Gül ü Bülbül, Cemşîd ü Hurşîd, Şâh u Gedâ, Ferhâd u Şîrîn... gibi eserler hep bu cümledendir.

Abdülhak Hâmid Beyin *Makber*'i velev sûrî, mecâzî olsun bir hüsn-i câzib ve bir aşk-ı meczûb eseri olduğu içindir ki sâir eserleri içinde güzeldir ve sevimlidir.

Fuzûlî'nin Fârisî *Sâkînâme*'si sâir emsâli gibi sülûk-ı hakîkat ve mârifeti yânî tarîk-ı Hak'ta kat'-ı mesâfeyi ve Hakk'a vusûlü târîf eder:

[20] *Meyî deh ki gîred hıred nûr ez ô*
Ne ân mey ki gerded hıred dûr ez ô.

"O şarâbı ver ki akıl ondan nûr alır; o şarâbdan değil ki aklı teb'îd eder."

Be-rûvem der-i ma'rifet bâz şüd
Dil-i hâliyem mahzen-i râz şüd.

"Yüzüme mârifet kapısı açıldı; gönlüm hâlî iken mahzen-i esrâr oldu."

Biyâ sâkî ân mazhar-ı ism-i zât
Ki Hızr-ı hıred râst âb-ı hayât.

"Sâkî! O ism-i zât mazharını getir ki Hızr-ı akl için âb-ı hayâttır.

Bem-en deh ki men çâker-i Haydeream
Nasîb est elbette ez kevseream.

"Bana ver ki ben Alî'nin bendesiyim; elbette kevserden bana nasîb vardır."

Biyâ sâkî ân neş'e-i pür-kemâl
Ki kâmil ez ô mey şeved ehl-i hâl.

"Sâkî! O pür-kemâl neş'eyi getir ki ehl-i hâl onunla kâmil olur."

"Fuzûlî" ism-i 'alem olmak üzere bir akidde ne asıl, ne vekîl olmayan yânî hîç olan zâta derlermiş. Fi'l-hakîka müşârün-ileyh kendine hîç vücûd ve pâye vermediği için yânî tarîkat [21] ıstılâhınca fenâ fillâh ve bekâ billâh ile mütehakkık olduğu için Fuzûlî oluyor; yânî ne biliyor, ne görüyor ve ne söylüyorsa hep Hakk'ın olup kendisinin ismi bulunuyor ki "el-'Abdu ve mâ yemlikü-hû kâne li Mevlâ-hu"[19] hakîkatince fakr-ı tâm, ubûdiyet-i tâmme böyle tahakkuk eder…

Fakr u zillet ey Fuzûlî izz ü câhımdır benim,

Şîve-i mihr ü mahabbet resm ü râhımdır benim.

*

Serîr-i saltanat zevkinden efzûndur bana ol söz

Ki lutfunla demişsin bir gulâm-ı kemterînimdi

***

Şu esnâda âyândan Feylesof Rızâ Tevfîk Beyin *Hâmidnâme*'de Fuzûlî'ye ve edebiyâtımıza ettiği iftirâyı gözden geçirmek ve düşürmek için zemîn ve zamânı pek muvâfık buldum:

1. Hâmidnâme'nin 366. sahîfesinde; "*Hâmid Bey Avrupa irfânıyla âşınâlıktan büsbütün mahrûm kalsaydı Fuzûlî ile Şeyh Gâlib'in his ve karîha îtibâriyle bi'l-cümle kâbiliyâtını câmî bir dehâ-yı şi'r olarak cilve gösterirdi sanırım*" diyor.

496'da; "*Bu âdamlar (Fuzûlî ve Şeyh Gâlib) Nef'î ve Nedîm ile berâber edebiyât-ı atîkamızın en büyük ve hakîkî şâirleridir… O kadar sahîh ve fıtrî şâirlerdir… Fakat bu iki kişinin biri (yânî Fuzûlî) Hâfız-ı Şîrâzî'nin mukallidi, dîğeri Hazret-i Mevlânâ'nın tufeyli idi…*" diyor.

[22] Hâlbu ki 471'de de şöyle diyor: "*Hâmid Bey munsif ve hak-şinâs bir adamdır. Bir gün Sa'dî ile Hâfız'dan bahsedildiği ve bâzı mukâyeselere girişildiği sırada 'Onlar pek büyük dâhîlerdir, bizim gibi adamlar o mertebeye hîçbir veçhile yetişemezler' demiş idi. Bu söz mahviyeten söylenilmiş değildir.*"

Şimdi insâf edelim: Hakîkî ve fıtrî bir şâir mukallid olur mu? Mukallid, fıtrî ve hakîkî istîdâd sâhibi olmaz da onun için taklîd yolunu tutar. Sonra Feylesof, Hâmid Beye müteaddid yerlerde dahi diyor; Hâmid Bey de Hâfız'ı o kadar yüksek buluyor ki 'Asla yetişemem' diyor ve Feylesof da bunu mahviyet değil hakîkat olarak telâkkî

19 "Kul neye sahipse o aslında Mevlâsınındır."

ediyor. Hâlbu ki Hâmid Bey ona 'Kendine gel, haddini bil, yere yatıp çamura batıp gökteki yıldızlara el uzatma' demek istemiş. Feylesof zekî olduğu için müşârün-ileyhin verdiği bu zarâfet dersini anlamış olmalı ki o da bi'l-mukâbele şâire pek çok rüşvet-i kelâm takdîm ediyor. Her ne ise Rızâ Tevfîk Bey nazarında Hâfız'a pek benzeyen ve onun gibi göz kamaştıran Fuzûlî mukalliddir! Farz edelim ki yegâne meziyeti bu mukallidlik olsun. Hâmid Beyin kendinden nâ-mütenâhî yüksek gördüğü yânî makâmına ne yapsa yetişemeyeceğini anladığı ve îtirâf ettiği bir zâtı Fuzûlî üstâd edinmiş demektir; himmeti âlî imiş! Hîç aşk, istîdâd ve mazhariyet, mârifet ve kemâl taklîd ile hâsıl olur mu? Hâlbu ki [23] Fuzûlî ile Hâfız aynı aşk-ı ilâhî âteşiyle yanıp tasfiye edilmiş ve aynı irfân-ı Muhammedî nûruyla parlatılıp göklere yükseltilmiş iki şâirdir ki meşrebleri, mizâcları ikiz yıldız gibi birbirine pek benzer; mektebleri, kitâbları, muallimleri ve ilimleri, veliyy-i nîmetleri, hâsılı sevgileri ve sevdikleri birdir. Bunun için özleri gibi sözleri de kardaştır.

2. 496'da meselâ:

"*Hevâ 'arâyis-i gülzâra oldu çehre-güşâ,*

Bahâr gülşene giydirdi hülle-i hadrâ.

gibi daha birçok sözler söylüyor ki bugün mekteb çocuklarının bile hande-i istihfâfını mûcib oluyor. Bunların hîçbirinin şi'r ile münâsebeti yoktur." deniliyor.

Garîb değil midir ki bir âdam anadan doğma şâir ve âşık olsun da böyle çocukların eğleneceği sözleri söz diye söyleyip, beğenip âleme arz ve neşretsin ve bununla Hakk'a ve halka hizmet ettim diye iftihâr ve zevk duysun! Halk ise bu cem' ve tedvînden evvel kendisinden isteyip seve seve okusunlar. Eğer öyle ise hem Fuzûlî, hem o vakitki ve şimdiki kâri' ve muhibleri sersem ve ahmaktır. Ne çâre ki bugün eseri meydânda olan Fuzûlî ile geçmiş ve gelmiş bütün sevenlerine ahmak demek kolay değildir. Yine eseri meydânda olan bir kişi için âkil yâhûd değil [24] hükmünü vermek ise o kadar güç değildir. Çünki hakîmler kendi aklını kâfî ve kâmil görenlere ahmak demişlerdir. Çünki Fuzûlî'nin sözlerini mekteb çocukları istihfâf ederse mâzûr görülebilir; lâkin en büyük bir mekteb muallimi ve muallimlerin muallimi istihfâf ederse kendi hıffetime hamlolunur.

Acabâ Rızâ Tevfîk Beyi de yaşına, müellifliğine ve muallimliğine rağmen mekteb çocuğu farz edersek mes'ele halledilir mi? Yoksa böyle bir farzda da bulunamaz mıyız?

Feylesofumuz dîğer taraftan; "*Şeyh Gâlib'in şâheseri olan Hüsn ü Aşk dahi böyle bir sürü zevzekliklerle mâlîdir. Hele Mi'râciye'yi okuyunuz; hemen serâpâ mela'ib-i lafziyyeden ibârettir*" diyor.

Müşârün-ileyh bu bâbda mâzûrdur. Çünki edebiyât-ı atîka dediği asıl edebiyâtımızın rûhundan, hikmet ve mârifet-i şâirâneden gâfil ve mahrûmdur. Bu üstâd şâirlerimiz irfân-ı Muhammedî feyziyle kalb ve rûh âlemine girmiş, coşan ve hurûşân hayâtın menbaını bulmuş, cemâl-i Hak ve kemâl-i mutlakın enfüs ve âfâktaki dâimâ müteceddid tecelliyâtını mütâlaa edecek miftâhı elde etmiş, hâsılı zulmetten nûra, mevtten hayâta, yokluktan varlığa geçmiş, aklın ve enâniyetin soğukluğundan ve darlığından aşkın sıcaklığına ve genişliğine çıkmış kâmillerdir ki tırtıl gibi kendi ifrâzâtından yaptığı koza içinde uyuyan ve istihâle bekleyenler onları görmez ve yabancı görür. Çünki arada münâsebet yoktur.

[25] 3. 500'de; "*Zavâllı Fuzûlî, fıtraten pek nezîh bir şâir, hattâ âşık olarak doğmuş iken zamânının bâtıl, galîz, zevksiz ve âşüfte-i tasannû olan tasallüf-perver hikmet-i edebiyesinden gâfil görünmemek ve üstâdlıkta isbât-ı haysiyet etmek için hemen her gazelini, her beytini melâ'ib-i lafziye ile ifsâd etmişti!*" diyor.

Zavâllı Rızâ Tevfîk Beyefendi; fıtraten iyi bir şâir, hattâ fasîh ve selîs bir hatîb iken bununla kanâat etmeyerek Garbın âtıl, akîm, rûhsuz ve âlûde-i vehm ü hayâl olan mütelevvin felsefelerinden bî-haber görünmemek ve üstâd-ı küll tanınmak için hemen her vâdîde, her kavl ü fi'linde şeş cihetten hudûdunu tecâvüz etmiş ve yüzüne gözüne bulaştırıp bırakmıştır!

4. 354'te; "*Bizim klâsik edebiyâtımız… Îrân edebiyâtının tufeylîsi olarak geçiniyordu. O koca kütükte kuvvet kalmayınca bizimki de soldu gitti.*" diyor.

Bir kere bizim edebiyâtımız Îrân edebiyâtının bedeninde değil zemîninde ve semâsında yânî âleminde ekildi, büyüdü, semere verdi ve yaşadı… hâlâ yaşıyor. Îrân edebiyâtı, Arab edebiyâtı da öyledir. Kuvveti kalmayan, solup kuruyup giden bir şey varsa o da (Yalnız Rızâ Tevfîk Bey gibi muhakkak düşeceği çukura ihtiyârsız ve habersiz yaklaşmışlarda değil), ma'a't-teessüf bâzı gençlerimizde edeb-i millî, rûh-ı edebî, mîrâs-ı ilmî ve dînîdir ki bunun vebâli, dalını, [26] budağını budamağa, yaprağını yemişini dökmeye, kütüğünü, kökünü kesip çıkarmağa tasaddî edenlere âiddir.

Geçen gün Kâdî Burhâneddîn nâmında bir eski Türk şâirinin ârifâne ve âşıkâne eserleri bir müsteşrik himmetiyle istinsâh ve ikmâl edilerek tab' u neşr olunacağı Cenâb Şehâbeddîn Bey tarafından teşekkürle tebşîr ediliyordu. Kuruyup giden edebiyât böyle tâzelenir mi? Şu ecnebîler bu sözlerde ne kıymet, ne rûh bulurlar acabâ? Rızâ Tevfîk Bey Avrupa'ya kaç def'a gitti, İngiltere'de aylarca durdu ve Profesör Brown gibi müsteşriklerle görüştü. Londra müzelerinde teşhîr edilen Şark âsâr-ı edebiyesini gördü. Acabâ bu soğukkanlı İngilizler, nâr-ı aşk ile yanıp nûr olan bu Muhammed-perest, Allâh-perest Hâfız'dan, bu muhakkik ve müdekkik, bu ârif ve âlim Ömer Hayyâm'dan ne anlıyorlar ki tercüme ve neşretmişler? Her kütübhânede müzehheb cildleri bulunur… Acabâ soğukkanlı Almanlar Fazlî'nin *Gül ü Bülbül*'ünü niçin tercümesiyle berâber tab' u neşretmişler? Daha benim görmediğim, bilmediğim neler vardır kim bilir? Eğer Profesör Brown gibi müsteşrikler bizim edebiyâtımızı ve dînimizi Feylesoftan öğrendilerse vay başımıza gelenler!

Darwinci bir müellif, Mevlânâ'nın cemâd, nebât, hayvân mertebelerinden sûret-i insâniyeye doğru mâddî ve rûhânî seyr ü urûcunu beyân eden beytlerini *Mesnevî*'den nazmen tercüme edip [27] kitâbının en baş sahîfesine dîbâce veyâ fâtiha gibi koymuş ve onu tekâmül nazariyesinin sıhhatine bir hüccet yapmış idi ki Garbın bu iki ucu kesik yeni keşfine Şarkın eski ve bütün ilminin mukaddime yapılışına o vakit hayret etmiş idim. Kezâlik vaktiyle edebiyâtımızın müntehâb parçalarından bir mecmûa te'lîf eden Doktor Vels ile şi'rimizin, şâirlerimizin hem şekil, hem rûh cihetiyle târîhini yazmağa çalışan Mister Gibb ve emsâli müsteşrikler lisânen, dînen, ırken ecnebî oldukları hâlde edebiyâtımızda câzibeli bir fazîlet, üdebâmızda güzel ve büyük bir rûh bulmuşlar da o âlim düşmanların karşısında bu câhil dost, bu fazîlet ve ulviyet âleminin içinde doğup büyümüş iken inkâr ediyor ve bu inkâriyle, mukallidi ve tufeylîsi olmağa çalıştığı Garb hükemâsını ne hakkiyle taklîd, ne de hazm ve temsîl edemediğini isbât etmiş oluyor!

5. Nef'î için; "*Bu mağrûr şâirimiz kendisinin mazhar-ı ilhâm olarak söz söylediğini hemen dâimâ iddiâ eder. Gûyâ na't-ı Nebî olmak üzere yazılmış olan 'sözüm' redifli manzûme-i meşhûresi başka bir şey söylemek için yazılmıştır.*" diyor.

Nef'î mağrûr değil, ârif ve hakîm olduğu için, Allâh'ın ve Muhammed'in kelâmına muhâtab ve âşinâ olduğu için, mufassal kitâb-ı âlemi ve muhtasar nusha-i âdemi okuyup anladığı için nefsini ve Rabbini bilip fânî fillâh ve bâkî billâh olduğu için, ne kadar müftehir ve müteşekkir olsa [28] hakkıdır. Mağrûr o değil, onun sözünü ve özünü anlamadığı hâlde gurûruna tâbî olup anladım diyendir. *Gülistân*'ı İngilizceye tercüme eden İngiliz, Şeyhin "mahbûb"unu anlayamadığı için Sa'dî'yi de sâir uşşâk-ı ilâhî gibi kız yerine oğlan seviciliği ile ithâm etmiş ve tercümede bütün "mahbûb" yerine "mahbûbe" yazmış!

6, 430'da; *"Bu ârif ve mutasavvıf Müslümân, ancak Fuzûlî gibi düşünebilirdi."* diyor ve daha birçok noktalarda tasavvufun felsefe-i Nev-felâtûnîden ibâret olarak Garbdan ve İskenderiye'den Şarka geçtiğini ve bizim ehl-i tasavvuf bu felsefeyi, bu hikmeti mâl bulmuş mağribî gibi kabûl ve neşrettiğini söylüyor ki Feylesof'un bu iddiâsı evvelce kendisine mükerreren iâde edildiği hâlde müşârün-ileyh sükût ve sükûn ile yine tekrâr ediyor.

Türk mizâcına ve mü'min ve muvahhid îtikâdına zıd ve zehr olan bu bâtıl fikri feylesofumuz kendi doğurmayıp kendinden her veçhile pek yüksek olan bâzı Avrupa ve Amerika feylesoflarının ihtiyât ve ihtimâl ifâde eden târîhî mütâlaalarından almıştır. Yânî bu fikir onda âhretliktir; eğer benim derse veled-i gayr-i meşrû'dur. Ma'amâfîh gençlikte teennî, tedbîr, temyîz henüz iyi nemâ bulmadığı için meselâ aktörlerin tercüme ve ezberleme sözlerini bile millî edebiyât nâmına dinlemek ve sevmek gibi gelip geçici hâller vâkî olabilir. Gençlerin sözünü dinleyeceği âdamlar; "Kuli'l-hayr ve illâ fe'sküt"den[20] [29] hîç gâfil olmamalı. Bu emir feylesofun elbette meçhûlü değildir. Lâkin sâdık ve kâmil mü'minlere mahsûs olduğu da belki mâlûmu değildir.

***

Tasavvuf, ahîren edebiyât ve felsefe âleminde hayli müzâkereyi mûcib oldu zannederim. İlim midir, meslek midir? Dîn ve îtikâd mıdır? Bir tarîkat veyâ hikmet ve felsefe midir? Yerli midir, yoksa hâricden gelme midir? Hele şimdi Rızâ Tevfîk Bey ile olan bahsimizde tasavvufun iyi anlaşılması lâzımdır. Çünki muhakkaktır ki bizim edebiyâtımızda ölmez ve yaşatır bir rûh vardı ki o rûh ile dirilenler gözlerini açıp kendilerini ve âlemi görüp, okuyup, anlayıp cânlı cânlı söylediler ve seve seve, sevine sevine yazdılar. Halk da isteye isteye dinledi. Çünki o sözlerde zevk ve neş'e, hayât, rûh buldu. Pâdişâhtan en hakîr bir köylüye varıncaya kadar bütün millet havâs ve avâmiyle, ağniyâ ve fukarâsiyle berâber o rûh ile yaşadılar, o rûhu nefh edenlere mensûb ve meczûb oldular. Bulundukları âlemi de anladılar, gidecekleri âlemi de. Maîşetlerini, ma'neviyet, fazîlet ve insâniyetleri şu şimdiki hâlimize kıyâsen a'lâ idi. Askerler pâdişâhlarıyla berâber sulhta âriflerlerin eserlerini okur, nasîhatlerini ve derslerini alır, misâllerini görürdü. Harbde de ilmiyle âmil olurdu. Ulemâ şerîat-ı Muhammediyenin ahkâmını hıfz [30] ve icrâya ihtimâm eder; şâirler hak ve adâleti, hüsn ve zarâfeti insâniyet ve muhabbeti, ahlâk ve kemâlâtı tezyîn ve te'yîd ile nâsın rûhunu beslerdi. Vüzerâ, vükelâ, ricâl-i pâdişâh ile halk beyninde mâddî ve ma'nevî güzel bir vasat hizmetini görerek hâkim ile mahkûmu muvâzenede tutardı.

İçine düşen en koyu ecnebîleri bile kendine kalbeden bu kuvvetli ve müessir hayâtın, bu cem'iyyet ve millet hayâtının, refâh ve saâdet ile geçen cereyânın menba'ı

20 "Ya hayır söyle, yahut sus."

Osmânlı Türkleri hesâbına Ertuğrul'un son ve Osmân'ın ilk günlerine kadar gider. Sultân Osmân'a bîat edilip nâmına hutbe okunacağı ve emâret ve saltanatla te'yîd olunacağı vakit kendisine tâbî ve zahîr olacak ulular ve bunların içinde vâris-i Nebî velîler, âlimler Dîn-i Muhammedî'nin ve ehlinin hâmîsi ve hâdimi olmak şartiyle sözleştiler ve özleştiler de Osmân'ı öyle hükümete geçirdiler. Osmân'ın ve evlâdının Dîn-i Muhammedî'ye hizmetleri, adâlet ve ahde vefâları sâyesindedir ki bu devlet, derin köklü ağaç gibi büyümüş ve uğradığı sadmelere dayanıp yıkılmamıştır.

Mâlûmdur ki Sultân Osmân bir velînin dâmâdı idi ve târîhte okuduğumuza göre o zât, irfân-ı Muhammedî tarîkine sülûk etmedikçe Osmân'a kızını vermemişti. Ba'de-hû hemen bütün pâdişâhlar ve şehzâdeler meslek-i hakîkat ve mârifete sülûk etmişler ve bâzıları (Fâtih ve Selîm-i Evvel ve Süleymân gibi) kesb-i kemâl ederek vâsılînden, [31] kâmilînden olmuşlardır. Meselâ târîh-i âlemde yeni bir karn fethetmiş ve ilmiyle, adâletiyle yânî kemâlâtiyle asrının yegâneliğini kazanmış olan Fâtih hazretlerinin şu beytini okuyalım:

Yüzün meh-i 'îd ü ser-i zülfün şeb-i İsrâ,
Gamzen yed-i Mûsâ, leb-i la'lin dem-i 'Îsâ.

*

Zülfünün zencîrine bend eyledi şâhım beni
Kulluğundan etmesin âzâd Allâhım beni.

Bunlar şübhesiz medîha-i Muhammediyyedir. Lâkin Muhammed 'aleyhi's-salâtü ve's-selâm Efendimizin vechleriyle mâh-i 'îd beyninde, zülfleriyle şeb-i Mîrâc beyninde, gamzeleriyle yed-i Mûsâ ve leb-i lâliyle dem-i Îsâ beyninde ne münâsebet olduğu ilm-i tasavvuf, ilm-i ilâhî ve Muhammedî mesâilinden ve esrâr-ı ilmiyedendir. Kezâlik Yavuz Sultân Selîm hazretlerinin;

Hîç bî emr-i tü ez bende niyâyed emrî,
Men be-emr-i tü künem her çi tü em fermâyî.

"Senin emrin olmaksızın kul hîçbir iş yapamaz; ben ne emredersen onu yaparım."

Selîm hasm-ı siyeh-dil çi dânet în hâlet
Ki ez zuhûr-ı ilâhîst feth-i leşker-i mâ.

"Selîm, kalbi kararmış düşman ne bilir ki bizim askerimizin fâtihliği tevfîk-i ilâhî iledir."

Ber mâ egerçi milk-i cihân 'arza dâştend
Coz derd-i aşk-i yâr neşüd dil-pezîr-i mâ.

"Bize cihân pâdişâhlığını arz ettilerse de gönlümüz mahbûbun derd-i aşkından gayri bir şey kabûl etmedi."

Be-tâc-i çerh niyâyed serem furû çü Selîm
Eger zi lutf be-gûyî ki în gedâ-yı menest.

"Eğer Selîm için lütfen benim fakîrimdir diyecek olursan başını cihân pâdişâhlığı tâcına bile eğmez."

Men ki ez âyîne-i mâh-ruhet Hak bîn şüdem
Hem çü men ez çeşm-i ma'nî her ki dîdet güft-i Hakk.

"Ben ki senin ay yüzünün âyînesinde Hakk'ı gördüm, benim gibi her kim ki çeşm-i mânî ile seni gördü, Hak dedi."

Beytleri ne ârifâne, ne âşıkânedir!

"Kadr-i zer zer-ger şinâsed, kadr-i gevher gevherî"[21] hükmünce tasavvuf ehlini yine tasavvuf ehli tanır. Zirâ mihekk, miyârı yine tasavvuftur. Binâen-'aleyh câhili olup da bahsetmek hîç doğru olmaz. Bir meyvenin lezzetini hîç tanımayan ve ağzının tadı yerinde olmayan nasıl bilir ve söyler? Ale'l-husûs o meyvenin hîç misli olmazsa. İşte tasavvuf böyle bir nîmettir.

[33] Tasavvufu, en iyisi ulemâ-yı dînin muallimi ve "el-'İlmü noktatün"[22] sırrının şârihi olan Muhyiddîn-i Arabî'den öğrenelim. Müşârün-ileyh *Fütûhât-ı Mekkiyye*'sinin bâb-ı mahsûsasında diyor ki:

"Tarîkullâh ehli der ki tasavvuf ahlâktır; ne ki ve kim ki ahlâkta seni yükseltir, tasavvuf da yükseltir. Ümmü'l-Mü'minîn Âyişe radiya'llâhu 'an-hâ'dan ahlâk-ı Resûlullâh salla'llâhu 'aleyhi ve sellem suâl edildi ve o "Ahlâkı Kur'ân idi." cevâbını verdi. Ve Allâh onu, verdiği ahlâk ile senâ etti ve dedi: "İnne-ke le-'alâ hulukin 'azîm."[23] Tasavvuf ile muttasıf olmanın şartıdır hikmet sâhibi hakîm olmak. Eğer olmazsa, o unvân ile alâkası yoktur. Çünki tasavvuf kâmilen hikmettir; Çünki ahlâktır ki bu da muhtâcdır mârifet-i tâmmeye, akl-ı râcihe. Ağrâz-ı nefsiyye hüküm sürmeyecek derecede kuvvetle nefsine hâkim ve kendine mâlik olmaya, Kur'ân'ı kendine imâm yânî rehber yapmaya… Emr-i tasavvuf, bu tarîk ile ahz eden, nefsi için ahkâm istihrâc ve bu bâbda mîzân-ı Hak'tan hurûc etmeyen kimse için kolay bir iştir… Teemmül et ki Cenâb-ı Hak Kitâbının neresinde kahr u şiddet sıfatını zikrettiyse yanı başında lutf ve mülâyemet sıfatını da zikretmiştir… sonra ehl-i saâdetin sıfatlarından birini zikrederse yanı başında, takdîm veyâ ta'hîr ile ehl-i şekâvetin sıfatlarından birini zikretmiştir… Sûfî o kimse [34]'dir ki Hak, Kitâbında ve kitâblarında nasıl kâim ise o da nefsinde, sîretinde ve sûretinde öyle kâim olur: "*Binâen-'aleyh sana hasenâttan ne isâbet ederse Allah'tandır ve seyyiâttan ne isâbet ederse nefsindendir.*" İşte sana tarîki gösterdim. Tasavvuf, ehl-i tasavvuf indinde şu zikr ü beyân ettiğimden zâid bir şey değildir; lâkin Allâh mîzân-ı şerîat, ilm-i mevâtın ve ilm-i hâl inzâl etti. Hikmet neyi istiyorsa onun muktezâsından cüz'î olsun hârice çıkma: "*Ve biz Kur'ân'da mü'minler için şifâ ve rahmet inzâl ettik.*"[24] Çünki Kur'ân ile tahalluk ve Kur'ân ile tevakkuf ve ikâmet maraz-ı nefsîyi izâle eder; fakat bu, mü'minler için böyledir: "*Ve zâlimlerin ancak ziyânlarını ziyâdeleştiririz.*"[25] Çünki bunlar Kur'ân'ı mevtınından çevirir ve kelâmı mevziinden değiştirirler; hâssı tâmîm ve 'âmmı tahsîs ederler ve zâlimlere 'kâsit' derler. Hâlbu ki muksitler hükemâdır: "*Ve kime ki hikmet verildi, muhakkak hayr-ı kesîr verildi.*"[26] Allah bunu kesretle vasf etti. Çünki kıllet ârız olmaz kesretle vasf etmesinin sebebi; çünki hikmet, mevcûdâta sereyân etmiştir, mavcûdâtı Allah vaz'etmiştir ve ba'de-hû

21 "Altının değerini kuyumcu, mücevherin değerini mücevherci bilir."
22 "İlim bir noktadır." Hz. Ali'nin sözlerinden.
23 "Şüphesiz sen yüce bir ahlâk üzeresin." Kalem, 68/4.
24 İsrâ, 17/82.
25 Nûh, 71/28.
26 Bakara, 2/269.

insânı halk edip ona emânet tahmîl edilmiştir ki o da mevcûdâta nezâret ve mevcûdâtta tasarruf etmek ve her hak sâhibine hakkını îtâ etmektir, nasıl ki Allah her şeye hakkını îtâ eder; bu sûretle insânı sâir mahlûklardan mümtâz olarak arzda halîfe [35] yaptı. Çünki halkullâh üzerine o emîndir ve onlar ile muâmelesinde sünnet-i ilâhiyeden 'udûl etmez. Hâsılı mevcûdât insânın eline arz ve teslîm edilmiş emânettir ve insân o emâneti tesellüm etmiştir. Eğer emâneti edâ ederse sûfîdir, etmezse zalûm ve cehûldür. Hikmet cehlin ve zulmün nakîzidir; ahlâk-ı ilâhiye ile tahallûk etmek tasavvuftur. Ulemâ, esmâ-i hünsâ-yı ilâhiye ile tahallûku ve bunların mevzîlerini ve halk ile münâsebetini pek mufassal beyân ederler. Halkta en güzel tasarruf, bi'l-hâssa tasarruf ma'a'llâhtır; kim ki bunu idrâk eder ve Allâh ile tasarruf eder, mevcûdâtı tasarrufta ihâta-i ilmiye sâhibidir ve o bir mâsûmdur ki ebediyen hatâ etmez ve abes hareketten ve sükûndan da mahfûzdur…"

Bu derece-i kemâle vusûl için şerîat bağçesine girip ilme'l-yakîn, ayne'l-yakîn, hakka'l-yakîn mertebelerine vâsıl olmalı ki tahallûk bu tahakkuktan sonra olabilir. Bu da mutlakâ kâmil ve mükemmil, ahlâk-ı ilâhiye ile mütehallik, âlim, hakîm, mutasavvıf, vâris-i Nebî zâtların tâlîm ve terbiyesiyle mümkindir. Meselâ Mekke'de Kâbe'yi hepimiz şübhesiz biliriz ki ilme'l-yakîndir. Bir de gidip görürüz ve görmeden bilemeyeceğimizi de öğreniriz ki bu da ayne'l-yakîndir. Ba'de-hû Kâbe nedir, niçin vaz' edilmiştir ve niçin ziyâret ve tavâf edilir… bunları fikr ü ictihâdımızla değil vâzı olan Allah'ın bildirmesiyle biliriz ki bu, hakka'l-yakîndir. Bunun fevkindeki mertebe, tahallûk mertebesidir [36] ki gâye-i kemâldir. Bütün kâmiller bu mertebeden söz söylerler. Meselâ Seyyid Nesîmî'yi dinleyelim:

Mâ mahzar-i zât-i kibriyâyîm
Mâ câm-ı Cem-i cihân-nümâyîm.

Ma'lûm şeved ki gayr-i Hak nîst
Ez çehre nikâb eger güşâyîm.

Şâhenşeh-i a'zamîm egerçi
Der kişver-i nîstî gedâyîm.[27]

*

Fitnedir 'aynın, yüzün şems ü kamer
Fitne-i devr-i kamer sensin meger,
Sûretin haktır, budur Hak'tan haber;
Söyleyen Hak'tır velî adı beşer.

*

Her katre muhît-i a'zam oldu
Her zerre Mesîh ü Meryem oldu.

***

27 "Biz o Yüce Zât'a mahzarız; cihânı yansıtan Cem'in kadehiyiz. / Bilinsin ki Hak'tan gayri bir şey yoktur; yüzdeki peçeyi kaldıranlarız biz. / En ulu şahlar şahıysak da yokluk ikliminde dilencileriz."

Fuâd Beyin fikrince Nesîmî'nin "Hurûfî" olduğu bilindiği için mezhebi, meşrebi anlaşılırmış. İşte müşârün-ileyhin sözleri, anlasınlar da lütfen bize de anlatsınlar. Rızâ [37] Tevfîk Bey yıllanmış akıl sâhibi olduğu için bu tasavvufa "tasallüf" deyip kesmiş. Fuâd Bey öyle yapmıyor. "Tasallüf" hîçbir sermâyesi yok iken atıp tutmak demek olduğuna göre ben bu hâli Feylesof'a yakıştırıyorum.hatâ ettiğim anlatılırsa hemen dönerim ve afv dilerim.

Şimdi Fuzûlî'nin bâzı beytlerini okuyalım. Meselâ:

Olsa isti'dâd-ı 'ârif kâbil-i idrâk-i vahy
Emr-i Hak irsâline her zerredir bir Cebreîl.

beytinde Fuzûlî münkir için değil mü'min için de gayb, sır olan bir hakîkatten bahsediyor, kelime ile oynamıyor. Ciddî ve munsif olalım. Bundan evvelki;

Rehrev-i irfâna besdir sâğar u sâkî delîl
Kim meh ü hûrşîddin kılmış temennâsın Halîl.

beytinde sâğar, sâkî… kelimeleriyle oynanmış denilirse burada zikrine hâcet olmayan nice âyet ve hadîsler için de böyle denebilir ki Rızâ Tevfîk Bey bilmem öyle bir merdlik yapabilir mi? Hoş, Fuzûlî'nin hep âşıkâne, hakîmâne, mutasavvıfâne olan sözlerini istihfâf etmek mâşûkuna taarruz etmektir ya!

Vâdî-i vahdet hakîkatte makâm-ı aşktır
Kim müşahhas olmaz ol vâdîde sultândan gedâ. [38]

Cihân ehline tâ esrâr-ı ilmin kalmaya mahfî
Kıluptur hikmetin küffâr içinde enbiyâ peydâ.

beytlerinde de lafz oyunu var mı? Şu nokta câlib-i nazardır ki Kur'ân'da zemmedilen kâzib ve kâfir şâir için "*İşlemediklerini söylerler ve her vâdîde sersem sersem dolaşırlar.*"[28] deniliyor ve şuarâ-yı İslâm istisnâ ediliyor. Fi'l-hakîka Fuzûlî söylediğini dâimâ bilir ve dâimâ bildiğini, gördüğünü söyler bir şâirdir. Meselâ 'Ârifin istîdâdı vahyi idrâke kâbil olsa ona her zerre emr-i Hakk'ı getirir bir Cebreîl olur' meâlindeki beytinde evvelâ ârif kimdir Fuzûlî bilir, hem iyi bilir. İnsân kendisi ârif olmazsa ârif kim olduğunu bilmez. Sonra vahy nedir idrâk etmiştir; lûgat kitâbında mânâsına bakarak değil. İstîdâd nedir onu da bilir… Her zerreye baktığı vakit kendisine aynen ve hakîkaten Cebrâîl nâzil olup emr-i Hakk'ı getirmiştir. İşte tahk…[29] olur ve bunun için söz, özdür demişlerdir. Kezâlik ikinci beyit de böyle. Fuzûlî o beyitte söylediği his, tahayyül veyâ tevehhüm ederek değil ayne'l-yakîn, hakka'l-yakîn bilerek ve bu ilmini de hikmet ve ahlâk edinerek yânî kendinin gayri değil aynı yaparak söylemiştir. İstîdâdının sevkiyle sâkîyi yânî muallimi, mürşidi arayıp bulmuş ve ondan feyz alıp kemâl kesbederek kendisi de muallim ve mürşid olmuştur. Kur'ân'da beyân buyurulduğu üzere Hazret-i [39] İbrâhîm 'aleyhi's-selâm'ın yıldız, ay ve güneşi görüp de "*Hâzâ Rabbî*"[30] demesi mâzînin olup bitmiş bir vak'a-i târîhiyyesinden ibâret değildir. Kur'ân'ın ahkâmı ile'l-ebed ve dâimâ cârî olduğuna göre her ân ve her yerde bu taleb, bu tahar-

28 Şuara, 26/225-226.
29 Bu kelimenin sonu ve satırın sonuna kadarki bütün kelimeler baskıda düşmüştür.
30 En'âm, 6/77.

rî, bu temennî cereyân edegelmektedir. İşte Fuzûlî burada hem mütekellim hem muhâtab olmuştur. Yûnus Emre daha açık olarak şöyle söylüyor:

İbrâhîmem Cebrâîl'e hîç ihtiyâcım kalmadı
Muhammed'e, dosta gidem ben tercemânı n'eylerem.

*

Rütbe-i hikmet mi'râc-ı kemâline göre
Hükemâ fırka-i dûn, felsefe cem'-i süfehâ.

Beytinde Fuzûlî diyor ki; kemâlât-ı Muhammediyyeye urûc etmekle insân öyle bir mertebe-i hikmete yükselir ki hükemâ nisbeten dûn bir fırka, feylesoflar da sefîhler cem'iyyeti kalır. Bu mertebeye bizzât îtinâ etmeden, hükemâ ve felâsifeyi kendilerinden iyi bilmeden böyle demek Fuzûlî'ye ve hîçbir ciddî adama yakışmaz. Buradaki sefîhler, Kur'ân'ın ifâdesince Dîn-i İbrâhîm'den, tevhîdden ayrılıp kendi nefsâniyeti ve enâniyeti zulmetine dalan kimselerdir ki târîh-i felsefeci onları tanısa gerek.

Hazret-i Fuzûlî meselâ şu beytleri de böyle tahakkuk ve tahallûk mertebesinden söylemiştir: [40]

Ne bilir okumayan Mushaf-ı hüsnün şerhin
Yere gökten ne için indiğini Kur'ân'ın?

*

Dehr sermest-i şarâb-ı gaflet etmiş âlemi,
Bunca sermestin temâşâsına bir hüşyâr yok.

*

Görmeyince hüsnünü îmâna gelmez âşıkın
Yüz peygamber cem' olup gösterseler bin mu'cizât.

*

Vermeyen cânın sana bulmaz hayât-ı câvidân,
Zinde-i câvîd ona derler ki kurbândır sana.

'Âlemi pervâne-i şem'-i cemâlin kıldı 'aşk,
Cân-ı âlemsin fedâ her lâhza bin cândır sana

'Âşıka şevkle cân vermek sana müşkil değil
Çün Mesîh-i vaktsin cân vermek âsândır sana.

*

Subh salıp mâh-ı ruhünden nikâb
Çık ki temâşâya çıka âfitâb.

*

Mest çıkıp salma nazar her yana
Görme revâ kim ola 'âlem harâb.

İşte bu aşk ilmine, bu mâşûkun ahlâkıyla tahallûk etmek [41] kemâline Rızâ Tevfîk Bey hîç çekinmeden "tasallüf" diyor. İngilizin derin ve gerçek düşünücü âlimlerinden Carlayle, Kur'ân'ın tercümesini okumuş, evvelâ samîmî, rûhlu, müteheyyic

bir rûhun kelâmı diye senâ ediyor. ba'de-hû mükerrer haşvlerle, sert, kaba, kısa kısa cümlelerle dolu nizâmsız, gelişigüzel yazılıvermiş bir mecmûa diye tenkîd ediyor. ve nihâyetinde mü'minlerin kâğıdına ve yazısına bile mukaddes nazarıyla bakıp tâzîm ettiklerini ve okudukları, dinledikleri vakti huzûr-ı ilâhî huzû' ve huşû gösterdiklerini söyleyerek işte mü'min ile gayr-i mü'min ecnebînin zevklerindeki farka bir güzel misâl diye Kur'ân hakkındaki tenkîdinin zevk, mîyâr, mîzân ihtilâfından ileri geldiğini söylüyor. Bizim Feylesof Rızâ Beyimiz ise şu mutaassıb Hıristiyân feylesofu kadar insâf gösteremiyor, ne yazık! Hazret-i Muhammed'den îtibâren gelip giden bütün uşşâk-ı ilâhî, hîçbir şey bilmedikleri hâlde en yüksek uçmak ve en derin görmek dâvâsında bulunan şarlatan mı diyeyim, mürâî mi, sahtekâr mı, işte öyle imişler. Feylesofun "nefes" diye yazdıkları güzel yazılara bakılırsa tasavvuf âlemine okuya okuya, kendi kendine sârik gibi girmek istemiş fakat bir adım atmağa muvaffak olamamış. Zîrâ muvaffak olaydı Fuzûlî'yi yabancı bulmayacaktı ve böyle edebiyât vâdîsinde edebe pek muvâfık görülmeyecek ve istihfâf ve istihkâr [42] yapmayacak idi. Demek ki o "nefes"lerinde, Feylesof hep lafız oyuncakçılığı etmiş ve bu san'atını icrâ etmesi için ona yine Fuzûlî gibi kâmiller ve sözünün eri zâtlar sermâye vermiş…

İşte bu tasavvufu –ki Dîn-i Muhammedî'nin zübdesi, gâyesi, semeresidir- Rızâ Tevfîk Bey hâricden, Mısır'dan gelmedir diyor; bizim sûfiyyûn yâhûd mutasavvife bu ilim ve ahlâkı, bu dîn ve kemâlâtı Nev-Felâtûnî mezhebinden almış. Feylesof burada yanlış değil ma'a't-teessüf başından büyük yalan söylüyor. Çünki görmediğini gördüm demek, anlamadığını anladım demek yanlış değil yalandır. Ecnebî müdekkik ve münekkidlerin bizim görmediğimiz ve okumadığımız kitâblarını okuyor, onların söylediklerini kendi düşünüp, tetebbû edip bulmuş gibi bize satıyor. Eğer tasavvuf cereyânı hâricî bir menba'dan akıp gelmiş ve bütün muhakkikîn o evliyâ-yı dîn kâblarını ondan doldurmuştur fikri Feylesof'un hakîkaten kendi fikri, kendi mahsûli tetebbuu olaydı yânî Feylesof bizce sözünün eri olaydı, tasavvufun ve bütün kemâlât-ı mâddiye ve mâneviyyenin sâhib ve muallim-i yegânesi olan Muhammed salla'llâhu 'aleyhi ve sellem Efendimiz de bu ilmi, bu dîni Philo'dan, Empedokles'den, Yanplikos'tan mı öğrendi diye suâl eder ve mutlakâ cevâb isterdik.

İnsâf ver ey hasûd insâf
Ta'n etme ki cevherin değil sâf.

***

[43] Âlim düşman câhil dosttan iyidir derler. Fuzûlî'nin câhil dostları onun kemâlini tamâmiyle göstermek şöyle dursun, kemâlini noksân olarak gösteriyorlar.bu cehâlete bir de hırs ve hased iltihâk ederse Hakk'ın ve halkın öyle bir kâmili işte böyle garîb ve mazlûm olur. Hâtırlıyorum ki Muallim Nâcî merhûm Fuzûlî'nin;

Pâre pâre dil-i mecrûh u perîşânımdan
Ser-i kûyunda gezen her ite bir pâre fedâ.

beytini belâğatsız, çirkin bir söz misâli olarak göstermiş idi. Hâlbu ki gerek bu ve gerek evvelki;

Çâk-i sînnimde olan kanlı ciğer pâreleri
Mest-i çeşminde olan gamze-i hûn-hâra fedâ.

Beyti hadd-i zâtında çirkin değil belki ciğer, kan, it kelimeleriyle çirkinliği ve iğrençliği zihnimizde cem ettiğimiz için bize öyle geliyor. 'Yüreğim parça parça oldu' demez mi? 'İçimden kan gitti' demiyor muyuz? Münekkid değişmez esâslara binâ-yı mütâlaa etmezse bir gün gelir kendi sözleri de çirkin görünebilir. Bunun için her şeyin hakîkatine nazar etmeli. Çirkin evlâdını seven ana baba acabâ niçin sever? Evlâdının hakîkatinde güzellik gördüğü için değil mi? İşte hak ve hakîkatine vâkıf olan nazar-ı hakîm sâhibi üstâd şâirlerimiz her şeyin hakîkatini gördükleri için [44] mehâsin içinde mest ü müstağrak yaşamışlar ve hep güzellikten bahsetmişlerdir. Şeyh Sa'dî bu bâbda diyor ki:

Be-cihân hurrem ezânem ki cihân hurrem ezôst
Âşikam ber-heme 'âlem ki heme âlem ezôst.

"Bu cihândan memnûnum, çünkü cihân ondan memnûndur; her âleme âşıkım, çünki her âlem onundur."

Fuzûlî'nin sevdiğinin 'kûy'u işte bu âlem-i aşk u muhabbettir ve onun köpekleri kendi gibi uşşâk-ı ilâhîdir. Fuzûlî bunlara gönlünü vermiş; bir gönül ki aşk uğrunda mecrûh ve perîşân olmuş.

Bir de Fuzûlî'nin, sevdiğinin hamâma girişini ve çıkışını tasvîr eden gazeli de edebe muğâyir ve şâir için ayb sayılıyor. Fakat gerek o, gerek meselâ Belîğ'in, Nedîm'in bu vâdîdeki gazel ve kasîdeleri zâhiren öyle görünmekle berâber rûhun bedene taallûku gibi bâzı hakâyık ve esrârı ifâde eder ki zâten hakîkati görmüş ve sevmiş olan şâirlerimizin bütün sözleri böyle zâhir ve bâtını câmîdir. (Fuzûlî'nin mektûbu gibi ki şöhreti en ziyâde iç yüzü olduğundandır). Ve ekserîsinin zâhiri câhil halkın îtirâzına hedef olur. Çünki halk, hakîkati kendi gördüğünden, kendi duyduğundan ibâret zanneder. Mansûr'un, Nesîmî'nin [45], Şems-i Tebrîzî'nin, Olanlar Şeyhi İbrâhîm Efendi'nin mâcerâları kavl ü fi'llerinin zâhiri küfr görülmesindendir.

İşte bizim Feylesof da Şeyh Gâlib'in *Mi'râciyye*'si için "Serâpâ melâ'ib-i lafziyyeden ibârettir" diyor. şeyh orada bir hakîkat-i Muhammediyyeden bahsediyor ki o Feylesofa mechûldür ve bunun için inkâr ediyor. diyeceksiniz ki insân her bilmediğini inkâr mı eder? Evet etmez. Lâkin bilmediğini de bilmeyen olursa o vakit eder ve câhil-i mürekkeb olur. Bir ihtimâl daha var: Bilmediğini bilir de enâniyetinden, gurûrundan, inâdından îtirâf edemez. Ebû Cehl'in Muhammed'i ve Hakk'ı kabûl edememesi gibi. Şeyh Gâlib gibi asrının ve ahlâfının tekrîmine nâil olmuş bir zâtın *Mi'râciyye*'sine değil, bir küçük beytine 'Zevzekliktir' deyivermekle herkes kabûl etmez. Delîl isterler. Delîlsiz dâvâ pâdişâh elinde olsa yine kabûl edilmez. Delîl ile isbât edilen dâvâ ise fakîr ve sâil elinde olsa yine makbûldür.

Nef'î'nin;

Ukde-i ser-rişte-i râz-ı nihânîdir sözüm
Silk-i tesbîh-i dürr-i seb'ü'l-mesânîdir sözüm.

matla'lı kasîdesine Feylesof; "*Na't değil, başka bir şey; o da anlaşılmıyor. Binâen-'aleyh hiçbir şey değil*" diyor. Yûnus Emre, âşık olmayanlara sözünün kayalardan akseden sese benzediğini [46] söylüyor ki burada aynen cârîdir. (Feylesoflar zâhir, pek âkil ve müftekir olduğu için soğukkanlı oluyor). Nef'î demek istiyor ki; 'Bir gizli sır vardır; gayb, rûh, Hak… derler… Onun ipucu vardır; benim sözüm onun bağıdır, düğümüdür.

Seb'ü'l-Mesânî, Fâtiha, bütün Kur'ân incisinin tesbîh dizisidir; o inci ise yine rûhtur. Hep rûhtan bahsederim, hep rûhlu söylerim… İnanmayan cânı isterse inansın. Her şeyi erbâbı bilir.' Fuzûlî *Leylâ ve Mecnûn*'unu bitirdikten sonra;

Billâhi ger olaydı bir harîdâr
Bin genc-i nihân kılurdum izhâr

diyor. Eşref-zâde de şöyle diyor:

Cihân tılsımının bendi benim elimdedir şimdi

*

Görürsün sûretâ âdem benim emrimdedir âlem
Feleklerle melekler hep bana mahkûmdur ins ü cân.

***

Sûre-i Şuarâ'nın hâtimesinde Allah Teâlâ buyuruyor ki:

"Hel ünebbiü-küm…"[31] = "Ey Kur'ân'ın taraf-ı Hak'tan nüzûl eden kelâm-ı mu'ciz olduğunu redd ile onu bizzât şeyâtîne ve onların tahayyülâtı cümlesinden şi're nisbet eden merdûdlar! Şeyâtîn kimlere nâzil olur size haber vereyim mi? Bütün müfterî, âsî ve fâsık kimselere nâzil olur ki bunlar melâikeyi dinleyip bâzı gaybî [47] hakîkatler duyarlar ve duyduklarını kabûl ve salâh için değil red ve fesâd için söylerler. Ve bu cihetle ekserîsi kâzib olur. Çünki duyduklarını fesâd uğruna tahrîf ve tezyîf ederler. Ve bu cümledendir o şâirler ki kâzib ve bâtıl sözleriyle nâs arasında müzebzeb dolaşırlar ve onlara şeytânın askerlerinden, sözlerini tervîç ve neşretmek isteyen ehl-i dalâlet tâbî olur. Bunları ve tâbîlerini görmez misin ki her türlü dalâl ve tuğyân vâdîsinde sersem ve serserî dolaşırlar. Ve gafletlerinden, maîşet dalgınlığından dolayı kendileri yapmadıkları hasenâttan ve hâiz olmadıkları ahlâk ve maâriften bahsederler. Fakat müstesnâdır o hakîm şâirler ki tevhîde îmân ve hikmet ile tahallûk etmişler ve ötekilerin fesâdını salâha, seyyiâtını hasenâta çevirecek işler yaparlar ve bir taraftan tevhîdi isbât ve maârif ü esrâr-ı ilâhiyyeyi beyân ederek ve bir taraftan da ehl-i dalâl ve fesâdı zem ve teşhîr ederek her vakit bütün sözlerinde adâlet ve istikâmet üzere Allah'ı zikrederler. Ve ehl-i muhabbete husûmet ve tekebbür gösteren kâfirlerin dilinde ve câhillerin elinde zulm görmeleri üzerine şi'irleriyle intikâm alırlar. Ehl-i Hakk'a cevr, kavlen ve fi'len ezâ eden ve onlara mülhid ve muannid diyen bu müfsid zâlimler ve müstehzî kâfirler böyle dönüp dolaşıp nereye varacaklarını yakında öğrenirler." (*Şeyh Ni'metullâh Tefsîri*).

Heybeli, 10 Şubat 338, Yevm-i Cuma.

***

31 Şuara, 26/221-227.

Kaynakça

ACLÛNÎ, İsmâîl (1985). **Keşfü'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs 'Amme'Ştehera mine'l-Ehâdîsi 'alâ Elsineti'n-Nâs** I-II, Beyrut: Mektebetü'r-Risâle.

AKDEMİR, Salih (2004). **Son Çağrı Kur'an**, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

AŞKÎ [TANIK], İbrahim (1338/1922). **Fuzûlî Hakkında Bir İki Söz**, İstanbul: Ali Şükrî Matbaası.

BİRİNCİ, Ali (1990). **Hürriyet ve İtilâf Fırkası / II. Meşrutiyet Devrinde İttihat ve Terakkiye Karşı Çıkanlar**, İstanbul: İstanbul: Dergâh Yayınları.

ÇOKER, Fahri (1994), **Deniz Harp Okulumuz 1773**, Ankara: Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Karargâh Basımevi.

ESA-AT: **Emekli Sandığı Arşivi, Askerî Tescil**: 074706.

Eski Harfli Türkçe Basma Eserler Bibliyografyası (Arap, Ermeni ve Yunan Alfabeleriyle) 1584-1986, Ankara: Millî Kütüphane yayını CD.

GÖLPINARLI, Abdülbâkî (1985). **Fuzûlî Dîvânı**, 3. baskı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayınları.

GÜNAYDIN, Yusuf Turan (2005). "İbrahim Aşkî ve Necip Fazıl", **Hece** (Necip Fazıl Kısakürek Özel Sayısı), Ocak 2005, S. 97, ss. 150-152.

GÜNAYDIN, Yusuf Turan (2007). "İbrahim Aşkî ve Sûfî Fuzûlî Portresi", **Dergâh**, Ekim 2007, s. 14-17.

SİİRT, Can, **http://www.dergibi.com/yazarlar**, "Şiir Tenkidi Tarihine Kısa Bir Bakış I",.

KARAHAN, Abdülkadir (1995). **Fuzûlî - Muhiti, Hayatı ve Şahsiyeti**, 2. baskı, Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

KISAKÜREK, Necip Fazıl (1984). **Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu**, İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

KISAKÜREK, Necip Fazıl (1984), **Kafa Kâğıdı**, İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

KISAKÜREK, Necip Fazıl (1995). **O ve Ben**, 9. basım, İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

KURNAZ, Cemâl (1996). **Hayâlî Bey Divânının Tahlîli**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KUT, Günay (1989). "Ali Şîr Nevâî", **Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi II**, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

MUHAMMED FUÂD ABDÜLBÂKÎ (1986). **el-Mu'cemü'l-Müfehres li Elfâzi'l-Kur'âni'l-'Azîm**, İstanbul: Çağrı Yayınları.

ÖZTELLİ, Cahit (1953). "Halk Şairi Fuzûlî", **Hisar,** 89 (1 Temmuz 1953) 5.

RIZA TEVFİK [BÖLÜKBAŞI] (1984). **Abdülhak Hâmid ve Mülâhazât-ı Felsefiyesi**, Hazırlayan: Abdullah Uçman, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ŞEMSEDDÎN SÂMÎ (1996), **Kâmûsu'l-A'lâm-IV**, Tıpkıbasım, Ankara Kaşgar Neşriyat.

TUMAN, Nailî (Tarihsiz), **Tuhfe-i Nâilî/Divan Şairlerinin Muhtasar Biyorafileri** II, Tıpkıbasım.

UÇMAN, Abdullah (2004), **Rıza Tevfik'in Şiirleri ve Edebî Makaleleri Üzerinde Bir Araştırma**, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

YARBAĞ, Cengiz (1967). "94 Yaşında Dinç Bir Denizci İbrahim Aşkî", **Hayat Tarih Mecmuası**, 6 (1 Temmuz 1967) 32-35.

WENSINCK, A. J. & MENSING, J. P. (1986). **Concordance et Indices de la Tradition Musulmane**, İstanbul: Çağrı Yayınları, c. I-VII.

İBRAHİM AŞKÎ AND HIS BOOKLET ABOUT FUZULÎ

Yusuf Turan GÜNAYDIN*

Abstract

İbrahim Aşkî Tanık (1873-1977) was a teacher of Literature in the Navy School He had great acquisitions on Sufism. He has written a booklet, A Few Words about Fuzûlî, about great Turkish poet Fuzûlî and has considered Fuzûlî as 'ârif-i billâh' (the one who has attained to true knowledge of God) in his booklet. It seems that The Booklet A Few Words about Fuzûlî is a part of the debate that Rıza Tevfik and Köprülüzâde Mehmed Fuad were the other participants, took place in the twenties on Fuzûlî. This study has four issues. The first issue is the biography of İbrahim Aşkî and his works. The second, issue is the debate about Fuzûlî and his being a heretic (Rafızî) and a sûfî. The third, issue is the opinions of Aşkî about Fuzûlî. The last part of the study covers the text of the booklet A Few Words about Fuzûlî in Latin transcription.

Key Words: İbrahim Aşkî, Fuzûlî, heretic, sufi, classical turkish literature, literature of sufism

* Researcher-Writer

CUMHURİYETİN İLK YILLARINDA (1923-1940) TÜRKİYE'DE ÇOCUK DERGİ VE GAZETECİLİĞİ: MEKTEPLİ GAZETESİ (1932-1935)*

Candemir DEMİRCAN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, 1923-1940 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nde yayımlanmış olan çocuk dergi ve gazetelerini ortaya koymak ve bu dönem içinde, 1932-1935 yılları arasında, yayımlanan çocuk gazetelerinden birisi olan Mektepli Gazetesi'ni, iç yapısal ve dış yapısal özellikleri açısından ele almaktır. Bu amaçla 1923-1940 yılları arasında yayımlanmış olan çocuk dergi ve gazeteleri taranmış; çocuk dergi ve gazetelerinin basım tarihleri, yayım yılları, sahipleri, basım yerleri, yayım aralıkları saptanmıştır.

Ayrıca 1932-1935 yılları arasında yayımlanmış olan Mektepli Gazetesi iç yapısal ve dış yapısal özellikleri açısından incelenmiştir. Çocuk kitaplarının yeterli olmadığı yıllarda çocuklara bir yandan yeni bilgiler kazandırırken, onları okumaya, düşünmeye ve yaratmaya yönelten dönem (1923-1940) çocuk dergi ve gazetelerinin çeşitli özellikleri açısından saptanması ve Mektepli Gazetesi'nin (1932-1935) iç yapı ve dış yapı özellikleri açısından ortaya konulmasının çocuk edebiyatı araştırmacılarına katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk dergileri, çocuk gazeteleri, Mektepli Gazetesi

Giriş

İnsan yaşamının kalitesini artıran her dönem, çocuğun eğitimine yönelik yeni bakış açılarını da yanında getirmekte; bu bakış açıları ise toplumların kültürel özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Çocukların eğitimi ile ilgili önemli sayılabilecek düşünsel yaklaşımların Avrupa'da, aydınlanma döneminde (18. yüzyıl) başladığı bilinmektedir. Aydınlanma döneminde, ilk kez çocukların, 'çocuk' oldukları ve ergenliklerine kadar geçen sürede onlara farklı biçimlerde yaklaşılması gerekliliği kabul görmüştür. Bu kabul, çocuk eğitiminde farklı uygulamaları da yanında getirmiştir. Bu farklılık, çocukların okuma ihtiyaçlarına yanıt verecek yayınların sağlanmasında belirginleşmiştir.

Aydınlanma hareketiyle birlikte okuma alışkanlığının halk arasında yaygınlaşması, sözlü edebiyat ürünlerinin (masal, öykü, vb.) zamanla yazıya geçirilmesine neden olmuştur. "Çocuklar için farklı yayınların hazırlanmasında matbaanın sağla-

* Bu çalışma, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında, 2006 Yılında Hazırlanmış Olan "Mektepli Gazetesi'nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin, Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişimlerine Katkısı (1-148. Sayılar)" isimli yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

** Arş. Gör.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

dığı olanaklardan yararlanılmıştır" (Şirin, 2003, 61; Postman, 1995, 85). Böylece çocuk eğitimi için çeşitli yayınların hazırlanması ve çoğaltılması gerçekleşmiştir. Masal, öykü ve benzerlerinin kitaplaştırılması; çocuklara özgü dergilerin hazırlanması ve çocukların eğitimine sunulması 18. yüzyılın sonlarına doğru meydana gelmiştir. "İngiltere'de yayımlanan Juvenile Magazine (1788) adlı çocuk dergisi, çocuk eğitiminde değişen anlayışı yansıtması; çocuk dergiciliğinde ilk olması ve çocuk edebiyatı kavramının sesini duyurması bakımından büyük önem taşımaktadır" (Şeyda, 2003, 2).

Avrupa'da 18. yüzyılın sonlarında görülen çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatındaki değişiklikler Osmanlı'da 19. yüzyılın sonlarında görülmeye başlanmıştır. Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemleriyle birlikte, bu alanda ortaya konulan yapıtların sayısı batı edebiyatının örnek alınmasıyla giderek artmıştır. Bu dönemde, Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi'nin Fransızca'dan Türkçeye çevirdiği kısa manzumeler çocukların okuma ihtiyaçlarını karşılamada yararlı olmuştur. "Ayrıca Ziya Paşa'nın J. J. Rousseau'dan yaptığı 'Émile' çevirisine yazdığı önsöz, Recaizade'nin 'Tefekkür' adlı yapıtında çocukluk anılarına ayrılan bölüm, Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde çocukların okuduğu yapıtların başında gelmektedir" (Şeyda, 2003, 3).

Tanzimat Fermanı'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanına kadar geçen sürede, bireysel çabalarla sayılı şehirlerde (İstanbul, İzmir) okuyucusuna ulaştırılmış olan çocuk edebiyatı yapıtları, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanıyla birlikte yurt genelinde pek çok yere, özellikle gazete ve dergi biçiminde ulaşarak varlığını hissettirmiştir. Çocuk edebiyatı araştırmacısı Enver Naci Gökşen'in verdiği bilgiye göre, 1923-1943 yılları arasında Türkiye'de, bazı okullarca çıkarılan dergiler de dâhil olmak üzere, 75 çocuk dergi ve gazetesi yayımlanmıştır (1968: 49). Bu dönemde, özellikle harf devriminden sonra çocuk gazete ve dergilerinin sayısında bir artış görülmektedir. Bu sırada çıkmaya başlayan 'Çocuk Sesi' (1928-1948), 'Mektepli' (1932-1935) ve 'Arkadaş ve Çocuk' (1936-1948) isimli çocuk dergi ya da gazeteleri ayrı bir önem taşımaktadır. Bu dergi ve gazetelerin, çocuk kitaplarının yeterli olmadığı yıllarda çocuklara bir yandan yeni bilgiler kazandırırken, onları okumaya, düşünmeye ve yaratmaya yönelttikleri düşünülmektedir. Yine çocuk edebiyatı araştırmacıları Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Aytaş'a göre genç kuşaklara aşılanmak istenen birçok yeni görüş ve değerlerin benimsetilmesinde bu çocuk dergi ve gazetelerinin büyük hizmeti olmuştur (2003, 215).

Bu araştırmanın amacı, 1923-1940 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nde yayımlanmış olan çocuk dergi ve gazetelerinin sayısal durumunu ortaya koymak ve 1932-1935 yılları arasında yayımlanmış olan Mektepli Gazetesini iç yapısal ve dış yapısal özellikleri açısından ele almaktır. Araştırmanın birinci problemi Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923-1940 yıllarındaki çocuk dergi ve gazeteciliği; ikinci problemi ise Mektepli Gazetesi'nin (1932-1935) sayılarının tamamı (148 sayı) ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırma, bir durum saptaması araştırmasıdır. Araştırmada 1923-1940 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nde yayımlanmış olan çocuk dergi ve gazeteleri incelenmiş; ayrıca 1932-1935 yılları arasında yayımlanmış bir çocuk gazetesi olan Mektepli Gazetesi ise iç yapısal ve dış yapısal özellikleri

açısından ele alınmıştır. "Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 1995, 77). Araştırmada, aşağıda da sıralanan iki problem ele alınmıştır:

1) 1923-1940 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nde yayımlanmış olan çocuk dergi ve gazeteleri nelerdir?

2) 1932-1935 yılları arasında yayımlanmış olan Mektepli Gazetesinin iç yapısal ve dış yapısal özellikleri nelerdir?

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilgili başlıklar altında aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemleriyle birlikte gelişmeye başlayan "Türk Çocuk Edebiyatı'nın", Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında bir yavaşlama içine girdiği görülmektedir. Gerçekleştirilmekte olan devrimler, bir geçiş sürecini de beraberinde getirdiği için bu dönemde toplumdaki eğitim-öğretim ve kültürel etkinliklerin, halka ulaştırılmasında zorluk çekilmiştir.

Bu dönemde, 'Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretim bir elde toplanmaya çalışılmış; 'Latin Harflerinin' kabulüyle de yeni Türk alfabesi ortaya konmuş ve Osmanlıca'nın eğitim-öğretim dili olarak kullanılmasına son verilmiştir. "Bu uyum çalışmalarının ardından edebiyatçılar kaçınılmaz olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkelerini genç kuşaklara aktarmak için çocukları hedef alan yeni yapıtlar ortaya koymaya başlamışlardır" (Yağcı, 1999, 177).

Eğitim alanında yapılan devrimler sonucunda yeni Türk alfabesinin okumayazma ve baskı işlerini kolaylaştırması ve ilkokullara devam eden öğrencilerin sayısının da günden güne artması ile çocuklar için hazırlanan edebiyat yapıtlarının sayısı da artmıştır. Bu da dönemin yayın yaşamına bir canlılık getirmiştir. Ayrıca yine bu dönemde çocuklara özgü telif, çeviri ve uyarlama yapıtların yayımı için devlet kurumları ve özel yayınevleri de kayda değer çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Çocuk edebiyatı araştırmacısı İbrahim Kıbrıs, bu dönemdeki gelişmeleri şöyle özetlemektedir:

"Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural'ın öncülüğünde çocuk ve gençlere yönelik üç farklı yazı dizisi hazırlatılmıştır. Bu diziler: a) 'Cihan Edebiyatından Örnekler' Hakkı Süha, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel gibi kişilere hazırlatılmış olup, birçok yerli ve yabancı kökleşmiş yapıt bu dizide yer almıştır. 'İlkbahar Seneleri' 'Naima Tarihinden Seçmeler', 'Epope', 'Sanat Muhasebeleri'. b) 'Mektep Temsilleri': Kız ve erkek okulları için ayrı ayrı yazılan bu dizi Mahmut Yesari, Reşat Nuri Güntekin, İbnülrefik Ahmet Nuri gibi yazarlarca hazırlanmıştır. c) Dünya Çocuk Klasikleri: Bugün de çocukların istekle okudukları Arı Maya, Heidi, Kimsesiz Çocuk gibi kökleşik yapıtlar o yıllarda çevrilmiş, ayrıca önceden çevirisi yapılanlar da içinde olmak üzere yeniden basılmıştır " (Kıbrıs, 2000, 8).

Bu gelişmeler özellikle şiir alanında kendini göstermiştir. Çocuk edebiyatı araştırmacısı Mustafa Ruhi Şirin, 1930'lardan sonra zamanın usta şairlerinin çocuk şiirleri yazma konusunda özel bir çaba harcadığı görüşündedir. "Genç şairler yine de bu alanda birbirinden güzel yapıtlar ortaya koymuşlardır" (2000, 86). "Cumhuriyet

öncesinde büyükler için şiirler yazan Faruk Nafiz Çamlıbel, Yusuf Ziya Ortaç gibi şairler, bu dönemde çocuklar içinde şiir yazmışlardır. Hasan Ali Yücel, Mehmet Faruk Gürtunca ve Mehmet Öngay da bu dönem de çocuklar için yapıt veren diğer isimlerdir" (Yağcı, 1999, 178). Enginün, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk çocuk edebiyatında yaşanan gelişmeleri şöyle saptamaktadır: "Orhan Veli'nin manzum olarak yazdığı Nasrettin Hoca hikâyeleriyle, manzum olarak çevirdiği La Fontaine'in masalları, bir bankanın açtığı çocuk romanı yarışmasında birinciliği kazanan Mehmet Seyda'nın "Bir Gün Sen de Büyüyeceksin" gibi yapıtları Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında Türk çocuk edebiyatının gelişmesine katkıda bulunan çalışmalardır" (Enginün, 1987, 43).

Bu dönemde çeşitli bilgileri, çocuk seviyesine uygun olarak veren kitaplar da hazırlanmıştır. "'Temel Bilgiler', 'Bilgi Demeti', 'Nedir, Niçin, Nasıl' gibi yapıtlar bu tür kitaplara birer örnektir. 'Hayat Ansiklopedisi', 'Yeni Çocuk Ansiklopedisi', 'Büyük Adamlar Ansiklopedisi', 'Keşifler ve İcatlar Ansiklopedisi' gibi çocuklara yönelik kaynak kitaplar yine bu dönemde hazırlanmıştır" (Oğuzkan, 1979, 279).

Cumhuriyet öncesinde kişisel çaba ve ideallerle devam ettirilmiş olan çocuk dergi ve gazeteciliği, Cumhuriyet dönemindeki "gelişmiş örneklerine" önemli deneyimler aktarmışlardır. Ayrıca Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen birtakım devrimlerle, örneğin Harf Devrimi, birlikte de edebiyat alanında 'Batıyı' yakalama çabaları kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında (1923-1940) eğitim-öğretime büyük önem verilmesi ve öğrenci sayısının artması ile çocuk edebiyatı alanında yavaş yavaş bir ilerleme sağlanmaya başlandığı söylenebilmektedir. Sayıları çok fazla olmamasına rağmen, çocuk dergi ve gazeteleri 'çocuk edebiyatı' alanındaki yerlerini yavaş yavaş almaya başlamıştır. Ancak çocuklar, ağırlıklı olarak bu dönemde de daha önce olduğu gibi yetişkinler için yazılmış yapıtlardan kendilerine uygun olanları okuyarak, okuma ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Oğuzkan, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında çocukların okudukları yapıtlarla ilgili şu saptamaları yapmaktadır:

"[…] Türk çocukları denebilir ki bu yeni dönemde yine yetişkinlerin kitaplarında yararlanarak yazınsal gereksinmelerini gidermeye çalışıyorlardı. Çocukların en çok zevk alarak okudukları Yusuf Ziya Ortaç'ın, Orhan Seyfi Orhon'un, Faruk Nafiz Çamlıbel'in, Enis Behiç Koryürek'in, şiirleri ile Halide Edip Adıvar'ın, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun, Falih Rıfkı Atay'ın, Ruşen Eşref Ünaydın'ın, Aka Gündüz'ün, Mahmut Yesari'nin, Reşat Nuri Güntekin'in düzyazılarıydı" (1979, 279).

Yeni Türk harflerinin kabulüyle (1928), ilkokula giden öğrenci sayısının artması sonucunda, çocuk dergi ve gazetelerinin sayısının hızla arttığı Tablo I'de yer alan dönem verilerinden anlaşılmaktadır. Bu dönemde, okuma yazmayı öğrenmiş veya öğrenmekte olan çocukların yardımcı kitap, gazete ve dergi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla dönemin aydınları çocuklara seslenen yayınlara ağırlık vererek 'çocuk edebiyatı' alanında hızlı bir gelişmenin yaşanması için çaba göstermişlerdir. Meral Alpay (1980, 178-180), 1923-1940 yılları arasında yayımlanmış çocuk gazete ve dergilerini, yayımlanış tarihlerine göre Tablo I' de görüldüğü gibi sıralamıştır.

Tablo Ia: 1923–1940 Yılları Arasında Yayımlanmış Çocuk Gazete ve Dergileri

Dergi/Gazete	Yayım Yılı	Sahibi	Basım Yeri	Yayın Aralığı
Çocuk Postası	1923	_	İstanbul	-
Şübban	1923	Recai	İstanbul	-
Talebe Mecmuası	1923	Hikmet Arif	İstanbul	15 Günlük
Genç Mekteplıler	1924	Muallim Hilmi	İstanbul	15 Günlük
Haftalık Resimli Gazetemiz	1924	Tahsin Demiray	İstanbul	Haftalık
Resimli Dünya	1924-1925	Orhan Seyfi	İstanbul	-
Resimli Eytam Mecmuası	1925	Hamid Nuri	İstanbul	-
Resimli Mecmua	1925	Tahsin Demiray	İstanbul	-
Sevimli Mecmua	1925	M. Zekeriya	İstanbul	-
Yeni Yol	1925-1926	Muallim Tuğrul	İstanbul	Haftalık
Çiçek	1926	Ruhi	İstanbul	15 Günlük
Gürbüz Türk Çocuğu	1926-1928	Dr. Fuat Mehmet	İstanbul	Aylık
Çocuk Dünyası	1927	-	İstanbul	Haftalık
Annelere ve Çocuklara Salname	1927	Himaye-i Etfal Cemiyeti	-	Yıllık
Çocuk Yıldızı	1927	-	İzmir	Haftalık
Çocuk Sesi	1928	-	-	-
Gençlik	1928	Cemal	İstanbul	Aylık
Altun Kalem	-	Ahali Yurdu	Bulgaristan	15 Günlük
Hacıyatmaz	-	DikenNeşriyatı	İstanbul	-
Çocuk Sesi	1932-1938	M. F.Gürtunca	İstanbul	Haftalık
Şen Çocuk	1932-1933	Mehmet Şükrü	İstanbul	15 Günlük
Afacan	1934-1939	M. F.Gürtunca	İstanbul	Haftalık
Çalışkan Çocuk	1934-1935	Refik Emin	İstanbul	Haftalık
Mektepli Gazetesi	**1932-1935**	**M. Sami Karayel**	**İstanbul**	**Haftalık**
Oklahoma	1935-1955	Aladdin Kıral	İstanbul	15 Günlük
Olgun Çocuk	1935	Burhan Bilbaşar	İstanbul	Haftalık
Ateş	1936-1938	Tahsin Demiray	İstanbul	Haftalık
Çocuk	1936-1948	Fuat Umay	Ankara	Haftalık
Gelincik	1936	M. F.Gürtunca	İstanbul	-
Öğretmen İleri	1936-1937	N. Bilbaşar- B. Atasavar	İstanbul	Düzensiz
Yavrutürk	1936-1942	Tahsin Demiray	İstanbul	Haftalık
Yeni Kültür	1936-1945	K. Nami Duru	Ankara	Aylık
Cumhuriyet Çocuğu	1938-1939	Zahide Tan	İstanbul	Haftalık
Çocuk Gazetesi	1938	M. Muzaffer	İstanbul	-
Asrın Çocuğu	1939-1940	Süha Tükel	İzmir	Haftalık
Binbir Roman	1939-1952	Tahsin Demiray	İstanbul	Haftalık

Tanzimat Fermanı'nın ilanından Cumhuriyete kadar geçen 84 yıllık sürede toplam 38 çocuk gazete ya da dergisinin yayımlandığı Cüneyd Okay'ın 'Eski Harfli

Çocuk Dergileri' adlı yapıtından öğrenilmektedir. Oysa 1923'ten 1940'a kadar geçen sürede (17 yıl) ise toplam 36 çocuk dergi ya da gazetesinin yayımlandığı Meral Alpay'ın yukarıdaki çalışmasından anlaşılmaktadır. Ayrıca 1923'den 1980'e kadar geçen (57 yıl) sürede ise toplam 259 çocuk gazete ve dergisinin yayımlandığı yine Alpay'ın çalışmasında görülmektedir. Bu karşılaştırmalar, Türk çocuk edebiyatının özellikle de çocuk dergi ve gazeteciliğinin Cumhuriyetle ve devrimlerle birlikte kısa sürede nasıl büyük bir yol aldığını ve önemsenmeye başlandığını göstermektedir.

Tablo II: Dönemlere Göre Çocuk Dergi ve Çocuk Gazete Sayısı

Dönem	Tarih	Yayım Sayısı
Tanzimat	1839	5
I. Meşrutiyet	1876	13
II. Meşrutiyet	1908	20
Cumhuriyet	1923-1928	15
Cumhuriyet[1]	1929-1940	21
Cumhuriyet	1940-1980	259

1923-1940 yılları arasında yayımlanmış 36 çocuk dergi ya da gazetesinin 17 yıl boyunca gerçekleşen yayım dağılımlarına bakıldığında da Harf Devrimi'nden (1928) sonra yayın yaşamına başlamış olan çocuk gazete ve dergilerinin sayısında, 21 artış tablo II' den anlaşılmaktadır. Bu durum Latin harfleriyle daha çok okuyucuya ulaşılmış olduğunun da göstergesidir. Mustafa Ruhi Şirin, bu dönemdeki yayın sayısının artışına ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: "Yeni Türk (Latin) harflerinin kabulü (1928), genellikle yayın yaşamına bir canlılık getirmiştir. Bu arada çocuklara özgü telif, çeviri ve uyarlama yapıtların yayımı için gerek ilgili devlet kurumları, gerek özel yayınevleri dikkate değer girişimlerde bulunmuşlardır" (2000, 86).

Tablo III: Yıllara Göre Çocuk Dergi ve Çocuk Gazete Sayısı

Yıl	Yayım Sayısı	Yıl	Yayım Sayısı
1923	3	1932	2
1924	3	1934	3
1925	4	1935	2
1926	2	1936	6
1927	3	1938	2
1928	2	1939	2
Yayım Yılı Bilinmeyen: 2			
Toplam: 36			

1923-1940 yılları arasında ki çocuk dergi ve gazeteleriyle ilgili dikkati çeken bir diğer nokta da 1929, 1930, 1931 yıllarında hiç dergi yayımlanmamış olmasıdır. Bu du-

1 Yeni Türk Harflerinin Kabulü, 1 Kasım 1928.

rum, edebiyat yaşamının Harf Devrimi'ne uyum süreci olarak da nitelendirilebilir. Bu dönem dergilerinin üç tanesi 1923; üç tanesi 1924; dört tanesi 1925; iki tanesi 1926; üç tanesi 1927; iki tanesi 1928; iki tanesi 1932; üç tanesi 1934; iki tanesi 1935; altı tanesi 1936; iki tanesi 1938; iki tanesi ise 1939 da yayımlanmaya başladığı tablo III'den anlaşılmaktadır. İki derginin yayına başlama tarihi ise bilinmemektedir.

1923-1940 yılları arasında çocuk dergi ya da gazetesi yayımlayan isimlere baktığımız zaman Tahsin Demiray'ın beş çocuk dergi ya da gazetesi (1924, Haftalık Resimli Gazete; 1925, Resimli Mecmua; 1936, Ateş; 1936, Yavru Türk; 1939, Binbir Roman); M. Faruk Gürtunca'nın ise üç çocuk dergi ya da gazetesi (1932, Çocuk Sesi; 1934, Afacan; 1936, Gelincik) ile öne çıkan isimler oldukları görülmektedir. "Bu dönemde yayıncılık yapmış olan isimlerin aynı zamanda eğitimci oldukları anlaşılmaktadır" (Alpay, 1980, 174).

Tablo IV: Yayın Aralıklarına Göre Çocuk Dergi ve Çocuk Gazeteleri Sayısı

Yayım Aralığı	Sayısı
Haftalık	15
On beş Günlük	6
Aylık	3
Yıllık	1
Düzensiz	1
Bilinmiyor	10
Toplam: 36	

1923-1940 döneminde yayımlanan dergilerin "yayım aralıklarına" bakıldığı zaman ise yayımcıların çoğunlukla haftalık yayım yaptıkları tablo IV'den anlaşılmaktadır. 36 dergiden 15'i haftalık; altısı 15 günde bir; üçü aylık; biri yıllık; biri düzensiz yayımlanmakta; on dergi ya da gazetenin yayım aralığı ise bilinmemektedir.

Tablo V: Yayın Merkezine Göre Çocuk Dergi ve Çocuk Gazete Sayısı

Yayın Merkezi	Sayı
İstanbul	29
İzmir	2
Ankara	2
Yurtdışı	1
Bilinmiyor	2
Toplam: 36	

1923-1940 yılları arasındaki çocuk dergi ya da gazetelerine ev sahipliği yapan şehirlerin hepsinin ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan diğer şehirlere göre gelişmiş olduğu görülmektedir. Dönem dergi ya da gazetelerinin 29 tanesi İstanbul; iki tanesi İzmir; iki tanesi ise Ankara merkezli olduğu tablo V'den anlaşılmaktadır. Dergi ya da gazetelerden bir tanesi de yurtdışı, Bulgaristan merkezlidir. İki dergi ya da gazetenin yayım yeri bilinmemektedir.

Tablo VI: 1923–1940 Yılları Arasında Çocuk Gazete ve Çocuk Dergi İsimlerinde Kullanılan Sözcükler

Kullanılan İsimler	Kullanım Sıklığı
Çocuk, Yavru, Genç	17
Öğretmen, Talebe, Mektep	4
Cumhuriyet	1
Yeni	2

Bu dönem çocuk gazete ve dergilerinin isimlerine baktığımız zaman şu isimlerin tercih edildiği dikkat çekmektedir. 1923-1940 yılları arasında yayımlanmış 36 çocuk gazete ve dergisinde 'çocuk', 'yavru' ve 'genç' sözcükleri 17 defa; 'öğretmen', 'talebe', 'mektep' sözcükleri dört defa; 'cumhuriyet'i' bir defa; 'yeni' sözcüğünün ise iki defa kullanıldığı tablo VI'dan anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye'de çocuk edebiyatı büyük bir atağa geçmiş ve kısa süre içerisinde dönemin eğitimcilerinin çabalarıyla (1923-1940) 36 tane çocuk gazete ve dergisi yayımlanmıştır. Eğitimcilerin bu çabaya ön ayak olmaları, çocuğa karşı toplumsal sorumluluklarını yansıtmaları bakımından ilgi çekicidir.

1923-1940 arasında yayımlanan dergilerden biri de Mektepli Gazetesi'dir. Mektepli Gazetesi'nin, pek çok çocuk dergisinin birkaç sayı tutan yayın yaşamı göz önüne alınırsa, döneminin zorlu şartlarında 148 sayı yayımlanarak çocuk dergiciliği alanında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Mektepli Gazetesi'nin Dış Yapısal Özellikleri

Yayımlanışı: Mektepli Gazetesi, 15.9.1932 / 18.07.1935 tarihleri arasında, M. Sami Karayel editörlüğünde toplam 148 sayı (altı cilt) yayımlanmış İstanbul merkezli bir çocuk gazetesidir. Farklı matbaalarda yeni harflerle basılan; okuyucularına farklı hediyeler sunan Mektepli Gazetesi, yayın hayatını üç yıl kadar sürdürebilmiştir. 125. sayıda, gazetenin yönetimine "yazı işleri çevirgeni" olarak Nusret Safa Coşkun katılmıştır. Gazetenin ilk beş cildi 26'şar sayıdan son cildi ise 18 sayıdan oluşmaktadır.

Mektepli Gazetesi'nin başyazarı ve sahibi M. Sami Karayel'dir. Mektepli Gazetesi'nin ilk 30 sayısı İstanbul Halk matbaasında; 31'den 36'ya kadar olan sayılar İstanbul Letafet Matbaasında; 37-54. arası sayılar İstanbul Hamit Bey matbaasında; 55-148. arası sayılar İstanbul Sebat matbaasında basılmıştır.

Mektepli Gazetesi'nin tüm sayıları beş kuruş fiyatla satışa sunulmuştur. Yıllık abonelik 250 kuruş; altı aylık abonelik 125 kuruş; üç aylık abonelik ise 65 kuruştur. Yabancılar için üyelik iki dolardır. Ancak bu rakam 27. sayıda dört liraya; 94. sayıda ise beş liraya yükseltilmiştir.

Mektepli Gazetesi'nin ilan şartları tam sayfa için 1500 kuruş; yarım sayfa için 750 kuruş; _ sayfa içinse 400 kuruştur. Gazetenin tüm sayıları 20 sayfadan oluşmaktadır. Ayrıca Mektepli Gazetesi perşembe günleri satışa sunulmuştur.

Mektepli Gazetesinin tanıtım sayısında gazetenin özellikleri ile ilgili şu açıklama yapılmaktadır:

> *"Mektepleriniz açıldıktan bir hafta sonra Perşembe günü çıkacaktır. O gün mutlaka gazetenizi arayınız. Her hafta yeni müsabakalar, bilmeceler, bulmacalar bulacaksınız. Büyük hediyeler ve mükâfatlar tevzi edecektir. Motosiklet, bisiklet, gramofon, fotoğraf, Lonjin saati, radyo vesaireyi kazanmak için müsabakaları bilmeceleri muhakkak hallediniz. Mektepli Gazetesi en güzel yazı ve resimlerle dolu olarak çıkacaktır. Resimler, şiirler, yazılar, romanlar, hikâyeler, garip şeyler, heyecanlı havadisler, sinema, spor, izcilik, tiyatro, karikatür, havadisler her şey Mektepli Gazetesinde bulunacaktır. Mektepli Gazetesi sizin için bir hazinedir. Onu merakla ve sabırsızlıkla bekleyiniz. 20 sahifa, renkli ve bol resim, tablolar, hediyelerle dolu olan Mektepli Gazetesi yalnız 5 kuruşa satılacaktır. Her perşembe günü Mektepli Gazetesini arayınız. Meccanen vereceğimiz bu nüshamızı alanlar büyük mükâfatlı müsabakaya dâhil olmak hakkını kazanır" (Tanıtım sayısı, s, 1).*

Kapak ve İç Sayfa Tasarımları: Çocuk gazete ve dergileri, çocuğun sosyalleşmesinde, eğitiminde, becerilerinin gelişmesinde önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda çocukların yararlanması için hazırlanan gazete ve dergilerin, çocuklar tarafından beğenilmesi ve çocuklar üzerinde eğitsel açıdan olumlu etkiler bırakabilmesi için birtakım biçimsel kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar, Oğuzkan (2001, 341), Kıbrıs (2000, 257) ve Sever (1995)'den derlenerek aşağıda sıralanmıştır.

1) Gazete ve dergilerin kâğıdı, çocuk kitaplarında olduğu gibi, iyi kaliteli ve mat olmalıdır.

2) Seçilen harflerin büyüklüğü ve küçüklüğü, tıpkı çocuk kitaplarında olduğu gibi, çocukların okuma yeteneklerine uygun olmalı, satırların arasında rahatça okunacak kadar bir açıklık bulunmalıdır.

3) Resimler, fotoğraflar ve biçimler çocukların algılayış seviyeleri göz önünde tutularak mümkün olduğu kadar açık, sade ve net olmalıdır. Renkli resim ve fotoğraflarda renkler birbirine karışmamalıdır.

4) Çocuk gazete ve dergileri büyüklük, kapak ve sayfa düzeni bakımından çocukların seveceği ve rahatça okuyabileceği biçimde olmalıdır. Küçük çocuklar için yayımlanan gazete ve dergilerde yazılar bir sayfada bitirilmeye çalışılmalıdır.

Oğuzkan, Kıbrıs ve Sever'in belirttiği çocuk gazete ve dergilerinin taşıması gereken biçimsel özellikler doğrultusunda Mektepli Gazetesi'nin biçimsel özellikleri şöyle sıralanabilir:

Mektepli Gazetesinin tüm sayılarında birinci kalite saman kâğıt kullanıldığı ve kâğıdın mat olduğu görülmektedir. Gazetede kullanılan kâğıdın kolay yırtılır olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yazılarda "10" punto harf büyüklüğünün seçildiği; paragrafların kısa tutulduğu ve satır aralıklarının sıkışık olmadığı saptanmıştır. "Oysa harflerin boyunun, ilköğretim bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencileri için 12 puntodan büyük olması önerilmektedir. Ancak dört ve beşinci sınıflarda 10 puntoluk harfler kullanılabilir" (Sever, 1995,14). Mektepli Gazetesinin 11-12 yaş ve üstü çocuklar için hazırlandığı dikkate alınırsa, 10 puntoluk harf büyüklüğü seçimi, doğru yapılmıştır.

Mektepli Gazetesinde yayınlanan resim ve fotoğrafların, çocukların gelişim özellikleri ve algılayış düzeyleri göz önünde tutularak seçildiği ve net olduğu görülmektedir. Mektepli Gazetesinin kapak boyutları, ilk 132 sayısı 21x15 cm, son 16 sayısı ise 28x20 cm olarak tasarlanmıştır. Yazılar ve bölümler bir sayfada bitirilmeye çalışılmıştır. Bu durum ise fotoğrafların seçiminde, belirtilen kurallara uyulduğunu göstermektedir. Ayrıca, Mektepli Gazetesi yayın ekibinin, gazetenin bütün sayılarında (148 sayı) özel bir logo kullanmadığı görülmektedir.

Mektepli Gazetesinin ön kapak resimlerinin kimin tarafından hazırlandığı bilinmemektedir. Kapak resimleri için seçilen konularda resmi bayramlar, mevsimler, gazetenin etkinlikleri, o dönemlerde kazanılmış önemli sportif başarılar belirleyici olmuştur. Ayrıca, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 ve 61. sayılarda anketlere yanıt veren okuyucuların resimlerine kapakta yer verilmiştir.

Mektepli Gazetesi'nin İç Yapısal Özellikleri

Yazar Kadrosu ve Türler: Mektepli Gazetesi yazar kadrosunda tanınmış yazarlar bulunmamaktadır. Ayrıca Mektepli Gazetesi'ndeki yazıların çoğunun imzasız olduğu yapılan inceleme sonucu anlaşılmaktadır. Gazetenin genel kültür ve bilgilendirici sayfalarında, 'Ayşe Teyze' takma adıyla gezilerini kaleme alan yazarın 10 adet yazısı (Nr*: 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 102, 104) bulunmaktadır. 'Büyük Ağabey' takma adıyla okuyucu yazılarını eğlendirici biçimde değerlendiren yazarın 26 adet yazısı "Bize Yazın Ne Olduğunuzu Söyleyelim" (Nr: 44); "Nasıl Adam Olduğunuzu Bilin" (Nr: 45'den 63. sayıya kadar düzenli olarak) ve "Nasıl İnsan Olduğunuzu Bilin" (Nr: 68'den 75. sayıya kadar düzenli olarak) yer almaktadır.

Aynı zamanda derginin editörü de olan M. Sami Karayel'in "Baş başa" (Nr: 7, 17 ve 22'den 83. sayıya kadar düzenli olarak); "Büyük Adamlar Serisi" (Nr: beşinci sayıdan 17. sayıya kadar düzenli olarak ve 27. 63. sayılar); "Türk Masalları" (Nr: 31'den 36. sayıya kadar düzenli olarak); "Baş Yazar Yazıları" (Nr: Birinci sayıdan 25. sayıya kadar düzenli olarak, 30, 58); "Meşhur Adamlar Serisi" (Nr: 22, 23, 24); "Bilmediğimiz İnsanlar" (Nr: 19, 32, 45) ve "Bilmediğimiz Şeyler" (Nr: 61) başlıklı yazıları bulunmaktadır.

Mektepli Gazetesi'nde toplam 66 farklı öykü yayımlanmıştır. Gazetede yer alan, öykülere imza atmış pek çok yazar vardır. Öykülerde geniş bir konu çeşitliliği vardır. Mektepli Gazetesi'nde Vedat Galip, İlhan M., M. Sami Karayel, Erol Tekin, Kemal Sahir, Sadullah N.'nin ve 'Tebeşir' takma adıyla yazan bir yazarın öyküleri yer almıştır. Dergide bazı öykülerin, "Büyülü Sultan1-2-3-4' (Nr: 2, 3, 4, 5) ve Yavuz'un Muharebeleri (Nr: 72'den 97. sayıya kadar düzenli olarak) imzasız yayımlandığı görülmektedir.

Erol Tekin, "Polisiye Hikâyeler" (Nr: 65, 80, 83,); "Gülünçlü Hikâye" (Nr: 78, 80, 82, 85) ve "Eski Bir Türk Hikâyesi" (Nr: 85'den 92. sayıya kadar düzenli olarak) başlıklı öyküleri kaleme almıştır. Vedat Galip'in "Meraklı Macera Hikâyesi" adlı öyküsü (Nr: 17'den 76. sayıya kadar düzenli olarak) dergide yer almıştır. N. Sadullah "Gülünçlü Hikâye" (Nr: 77); Kemal Sahir "Milli Hikâye" (Nr: 83, 84); Mahmut Yesari "Tahriri Nüfus Zamanında" (Nr: 55, 56); "Her Kafadan Bir Ses" (Nr: 59); M. İlhan "Eylül… Mektebe Dönüş" (Nr: 6); M. Sami Karayel ise "İzcinin Gözü" (Nr: 15, 16); "Milli Hikâye" (Nr: 58) öyküleriyle gazetede yer bulmuşlardır.

Mektepli Gazetesi'nde toplam yedi farklı roman yayımlanmıştır. Romanlardan üç tanesinin Jules Verne'den bir tanesinin de M. K. 'dan çevrildiği görülmektedir. Mektepli Gazetesi'nde Vedat Galip, M. Sami Karayel ("Tarihi ve Milli Roman… Kılıç Arslan" (Nr: 15'den 52. sayıya kadar düzenli olarak) ve "Tarihi Roman… Kara Bulut… Yeniçeri Hasan'ı" (Nr: 54'den 104. sayıya kadar düzenli olarak)) Jules Verne'in romanlarına yer verilmiştir.

1932-1935 yılları arasında yayımlanan Mektepli Gazetesi'nin, ilk 100 sayısında, toplam 264 okuyucu şiirine, 'Şiir ve Edebiyat' başlıklı köşe altında yer verilmiştir. Gazetenin sonraki 48 sayısında ise şiir türüne ait bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Gazetede, dönemin tanınmış isimlerinin şiirleri ya da sürekli şiir yazan kimse bulunmamaktadır. Şiirleri en çok yayımlanan okuyucular şunlardır: Sahir, K. (Nr: 2, 9, 20, 30, 35, 37, 58, 79); Tekin, S. (Nr: 33, 54, 58, 64); Hüsnü, Ş. (Nr: 6, 9, 12, 19); Kubilay, S. (Nr: 31, 55, 60, 74); Necmi, E. (Nr: 4, 20, 22, 37); Ali (Nr: 1, 2, 3, 4); Tokay, Z. (Nr: 61, 63, 71); Yaşar (Nr: 7, 58, 89); Zeki (Nr: 17, 22, 39); Zeki, M. (Nr: 11, 18, 19, 36); Demir, S. (Nr: 90, 92); Ekrem (Nr: 45, 56); Emin (Nr: 26, 76); Fikret, C. (Nr: 5, 6); Fuat, A. (Nr: 23, 34).

Mektepli Gazetesi'nde şiirleri yayımlanan yazarlara bakıldığında ise Kemal Sahir'in sekiz şiirinin; Vedat Galip'in ise iki şiirinin olduğu anlaşılmaktadır. Gazetenin şiir köşesinin, okuyucular tarafından gönderilen şiirlerle oluşturulduğu, 90 farklı öğrencinin şiirlerinin bu köşede yayımlanmasından anlaşılmaktadır. Ayrıca Mektepli Gazetesi'nde 11 adet de isimsiz şiir yer almıştır.

Editör ve Yazıları: 1932-1935 yılları arasında ve 148 sayı yayımlanmış olan Mektepli Gazetesi'nin editörlüğünü Mehmet Sami Karayel yapmıştır. M. Sami Karayel hakkında dönemin spor kaynakları dışında bilgiye ulaşılamamaktadır. Karayel'in, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında başlayan kültür-spor kalkınmasında önemli çalışmalar yaptığı ve spor alanında ilkleri gerçekleştiren isimler arasında yer aldığı döneme ilişkin spor kaynaklarının taranması sonucu anlaşılmaktadır.

M. Sami Karayel'in Türkiye Cumhuriyeti tarihinde minder güreşiyle uğraşan ilk isimlerden olduğu bilinmektedir. Minder güreşine ilgi gösteren Fenerbahçe, Beşiktaş, Üsküdar, Anadolu, Kumkapı ve Haliç Fener kulüplerinde yer alan Türk güreşçilerinin bireysel çabaları, minder güreşinin yaygınlaşıp benimsenmesinde önemli rol oynamıştır. Ahmet Fetgeri, Dr. Emin Şükrü Kurt, Ressam Acar, Mızıkacı Danyal, Mehmet Ali Fetgeri, M. Sami Karayel, Hattat Şevket , Cemal Sek, Seyfi Cenap Berksoy, vb. minder güreşine öncülük eden Türk güreşçileri olmuşlardır.

M. Sami Karayel, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında minder güreşinin yaygınlaştırılması çabaları dışında 1941-1943 yılları arasında efsanevi Türk güreşçilerini anlattığı "En Meşhur Türk Pehlivanları" adlı 10 kitaplık seriyi de kaleme almıştır.

Karayel, seride "Kel Aliço-No:1, 1941, Birinci basım, 56 sayfa, Muallim Ahmet Halit Kitabevi"; "Akkoyunlu Kazıkçı Kara Bekir-No:3, 1942, Birinci basım, 55 sayfa, Muallim Ahmet Halit Kitabevi" (Bkz: Ek 5); "Kavasoğlu Koca İbrahim-No:10, 1943, Birinci basım, 48 sayfa, Muallim Ahmet Halit Kitabevi" gibi Türk güreşçilerinin yaşamları kitaplaştırılmıştır. Ayrıca Karayel' in "Cihan Pehlivanı Kara Ahmed, 1954, Birinci basım, 375 sayfa, İstanbul Maarif Kitaphanesi" adlı kitabı da yapıtları arasında yer almaktadır.

Gazetenin editörü Karayel, Türkiye'de minder güreşini yaygınlaştırma çabaları dışında Türk izciliğini de yaygınlaştırmaya çabalamıştır. M. Sami Karayel 1915 yılında yayımladığı "İzci Rehberi" isimli kitabında, Türkiye'de izciliğin doğuşunu ve kuruluşunu anlatmıştır.

Karayel, gazetenin 4. sayısında 'Öz Dilimize Doğru' başlıklı yazısında okuyuculara dil devrimi ile ilgili gelişmeleri şöyle duyurmaktadır:

> *"Sevgili Kardeşlerim,*
>
> *Bu hafta gene baş başa kaldık. Sizinle yine konuşmak fırsatı doğdu. Dil kurultayı üzerine konuşacağız […] Başmuallimimiz ve büyük ağabeyimiz Gazi, memleketin bilgiç muallimlerini, gazetecilerini, şair ve diplerini Dolmabahçe Milli Sarayında topladı. Atalarımızın konuştuğu öz Türkçeyi vücuda getirmeye çalıyor […] Osmanlı Türkleri dilimize hiç ehemmiyet vermedi. O vakit en iyi yazı yazan adam hiç anlaşılmaz Arapça ve Acemce kelimeleri bir araya getirip yazan adamdı. Bu yüzlerce sene devam etti ve herkes cahil kaldı. Türk köylüsünün söylediği Türkçeyi kaba lisan diye tezyif edenler oldu. İmlasını doğru yazan doğru okuyan adam azdı. Adeta yabancı ve Türk'e ait olmayan bir lisan teşekkül etmişti".*

Yarışma: Mektepli Gazetesi, hem satışları arttırmak hem de okurlarını memnun etmek için 'Bilmece', 'Bulmaca' ve 'Müsabakalar' başlıkları altında çeşitli sorularla derginin 19. sayfalarında, okuyucularıyla buluşmuştur. Ödüllü bilmece, bulmaca ve müsabakaların sonuçları izleyen sayıda 'Müsabakalarımızın Neticesi' başlığı altında; soruları doğru çözen okuyucuların isimleri gazetede, kazandıkları ödüllerle birlikte yayımlanmıştır. Gazete, tanıtım sayısında gazetede yer alacak olan bilmece, bulmaca ve müsabakalar ve verilecek hediyelerle ilgili aşağıdaki haberi okuyucularına vermektedir:

> *"Her hafta yeni müsabakalar, bilmeceler, bulmacalar bulacaksınız. Büyük hediyeler ve mükâfatlar tevzi edecektir. Motosiklet, bisiklet, gramofon, fotoğraf, Lonjin saati, radyo vesaireyi kazanmak için müsabakaları bilmeceleri muhakkak hallediniz" (Tanıtım sayısı, s:1).*

Bilmece ve Bulmacalar, Mektepli Gazetesinde ilk 86 sayı kesintisiz verilmiştir. Müsabakalar ise gazetenin tüm sayılarında yer almaktadır. Bilmece, bulmaca ve müsabakaların, çocukları eğlendirirken aynı zamanda da onların sözcük haznelerini genişletmek amacıyla hazırlandığı gazetenin incelenmesinden anlaşılmaktadır. Günümüzde 'Bulmaca' adıyla nitelendirilen soru biçiminin, Mektepli Gazetesi'nde 'Müsabaka' adıyla sayfalarda yer aldığı; 'Bulmacalar' başlığı altında yer alan soruların ise kısa genel kültür sorularından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Mektepli Gazetesi'nde yer alan Bilmece, Bulmaca ve Müsabakaların soru yazarlarının isimleri özel olarak verilmemiştir.

Armağanlar: Süreli yayınların, okuyucu sayısını arttırabilmek için başvurdukları bir yöntem olan armağan vermeye, Mektepli Gazetesi de başvurmuştur. Mektepli Gazetesi okuyucularına, bulmaca, bilmece ve müsabakalar aracılığıyla armağan dağıtmayı tercih etmiştir. Gazetenin ilk 26 sayısında her yarışma için farklı armağanlar verilmiştir. 'Müsabaka' başlığı altında yer alan soruyu çözen birinciye İş Bankası kumbarası, bir kilo Hacı Bekir Lokumu, bir şişe kolonya, dolma kalem, kurşun kalem, para çantası; ikinciye bir düzine yazı defteri, bir şişe kolonya, dolma kalem, kurşun

kalem; üçüncüye zarif bir kalem sapı; üçüncüden yüzüncüye kadar ise çeşitli armağanlar verilmiştir.

'Bulmaca' başlığı altında yer alan soruyu çözen birinciye fotoğraf makinesi, yün kazak; ikinciye bir düzine defter, izci çakısı, kol saati; üçüncüye 'güzel bir roman', boyun bağı; dördüncüden yüzüncüye kadar ise çeşitli armağanlar verilmiştir.

'Bilmece' başlığı altında yer alan soruyu çözen birinciye jimnastik ayakkabısı, bir kilo Hacı Bekir Lokumu, palto, takım elbise; ikinciye mürekkepli dolma kalem, kolonya; üçüncüye spor çorabı; dördüncüden yüzüncüye kadar ise çeşitli armağanlar verilmiştir.

Okuyuculara Yönelik Anketler: Mektepli Gazetesi'nde okuyuculara yönelik yapılan bir diğer etkinlik, gazetenin ilk 61 sayısında gerçekleştirilen "Okuyucu Anketi" bölümüdür (Biçim I). Ankete yönelik ilk bilgi, aşağıda yer alan ilanla gazetenin birinci sayısında verilmiş; anket sonuçları ise gazetede ikinci sayfalarda ilan edilmiştir. Okuyuculardan gelen yanıtlar ilk olarak üçüncü sayıda ilan edilmiştir:

Biçim I: Anket İlanı

Anket

Okuyucularımızın Cevap ve Resimlerini de Neşredeceğiz
Okuyucularımızdan Soruyoruz:

Vaat ettiğimiz gazetenizi bugün size vermiş bulunuyoruz. Biz her sayıda birtakım yenilikler yaparak sizi daha fazla memnun ve tatmin etmeye çalışacağız. Dünyada her şeyin derece derece tekamül ettiğini bilirsiniz. Buna rağmen muhterem okuyucularımızın da MEKTEPLİ gazetesi hakkındaki fikirlerini sormayı düşündük ve üç sual çıkardık:

MEKTEPLİ gazetesinde neleri beğendiniz?
MEKTEPLİ gazetesinde neleri beğenmediniz?
MEKTEPLİ gazetesinde neler görmek ve bulmak istersiniz?

Cevapları sırası ile neşredeceğiz. Bunun için anketimize verilecek cevapların okunaklı, kısa ve açık yazılması ve gönderilecek resimlerin de muhakkak (**siyah**) ve katiyen (**net**) olmasını rica ederiz.

Mektepli Gazetesi yayın kurulunun, okuyucularına, 'Anket' başlığı altında üç çeşit soru yönelttiği gazetenin birinci sayısındaki ilandan anlaşılmaktadır. Ankette yer alan soruların, okuyucuların gazeteye yönelik genel fikirlerini ortaya koymaya (ilk iki soru) ve gazetede görmek istedikleri bölümleri bildirmelerine (üçüncü soru) yöneliktir.

Gazetede, her sayıda en az üç en fazla altı okuyucunun anket yanıtına yer verilmiştir. Okuyucuların yanıtlarının kısa cümlelerden oluştuğu ve yanıtların yanında fotoğrafları da bulunmaktadır. Ayrıca gazete yönetimi, ankete yanıt veren okuyucularının fotoğraflarına gazetenin 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 61. sayılarında 'gazete kapağında' toplu biçimde yer vermiştir.

Mektepli Gazetesi'nin Kapanması: 1932-1935 yılları arasında yayımlanmış 1923-1940 arası dönem çocuk gazetelerinden birisi olan Mektepli Gazetesi'nin hangi sebep ya da sebeplerden ötürü kapandığı ile ilgili her hangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Mektepli Gazetesi'nin en son ulaşılabilen sayısı 148. sayıdır ve bu sayıdan sonra her hangi bir yayın yapılmamıştır. Ayrıca yayımlanmış son sayıda da okuyuculara gazetenin kapanacağı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Sonuç

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, Cumhuriyetin ilk yıllarında (1923-1940) eğitim alanında yapılan devrimler sonucunda (harf devrimi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, vb.) yeni Türk alfabesinin okuma-yazma ve baskı işlerini kolaylaştırması ve ilkokullara devam eden öğrencilerin sayısının da günden güne artması ile çocuklar için hazırlanan edebiyat yapıtlarının sayısını da arttığını göstermektedir. Ayrıca yine bu dönemde çocuklara özgü telif, çeviri ve uyarlama yapıtların yayımı için gerekli devlet kurumları ve özel yayınevlerinin de kayda değer çalışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu dönemde, okuma yazmayı öğrenmiş veya öğrenmekte olan çocukların yardımcı kitap, gazete ve dergi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla dönemin aydınları çocuklara seslenen yayınlara ağırlık verdiği bunun da 'çocuk edebiyatı' alanında hızlı bir gelişmeyi beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır.

Tanzimat Fermanı'nın ilanından Cumhuriyete kadar geçen 84 yıllık sürede toplam 38 çocuk gazete ya da dergisinin; 1923'ten 1940'a kadar geçen sürede (17 yıl) ise toplam 36 çocuk dergi ya da gazetesinin yayımlandığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu karşılaştırmalar, Türk çocuk edebiyatının özellikle de çocuk dergi ve gazeteciliğinin Cumhuriyetle ve devrimlerle birlikte kısa sürede nasıl büyük bir yol aldığını ve önemsenmeye başlandığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

15.9.1932 / 18.07.1935 tarihleri arasında, M. Sami Karayel editörlüğünde toplam 148 sayı (altı cilt) yayımlanmış olan Mektepli Gazetesi ise çocuk edebiyatının dolayısıyla da çocuk dergi ve gazeteciliğinin Türkiye Cumhuriyeti'ndeki gelişimi yıllarında yayın hayatını üç yıl kadar sürdürebilmiştir. Mektepli Gazetesinin tüm sayılarında birinci kalite saman kâğıt kullanıldığı; kâğıdın mat olduğu kâğıdın kolay yırtılır olmadığı; 10 punto harf büyüklüğünün seçildiği; paragrafların kısa tutulduğu; satır aralıklarının sıkışık olmadığı; görülmektedir. Ayrıca Mektepli Gazetesinde yayınlanan resim ve fotoğrafların, çocukların gelişim özellikleri ve algılayış düzeyleri göz önünde tutularak seçildiği ve net olduğu görülmektedir. Mektepli Gazetesi yazar kadrosunda tanınmış yazarlar bulunmamaktadır. Ayrıca Mektepli Gazetesi'ndeki yazıların çoğunun imzasız olduğu yapılan inceleme sonucu anlaşılmaktadır.

Mektepli Gazetesi'nde Vedat Galip, İlhan M., M. Sami Karayel, Erol Tekin, Kemal Sahir, Sadullah N.'nin ve Tebeşir takma adıyla yazan bir yazara ait toplam 66 farklı öykü yayımlandığı; öykülerde geniş bir konu çeşitliliği bulunduğu yine yapılan araştırma sonucunda anlaşılmaktadır. Mektepli Gazetesi'nde yayımlanan romanların ise üç tanesinin Jules Verne'den bir tanesinin de M. K. 'dan çevrildiği görülmektedir. 1932-1935 yılları arasında yayımlanan Mektepli Gazetesi'nin, ilk 100 sayısında, toplam 264 okuyucu şiirine, 'Şiir ve Edebiyat' başlıklı köşe altında yer verildiği araştırma sonucunda görülmüştür. Gazetenin sonraki 48 sayısında ise şiir türüne ait bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Gazetede, dönemin tanınmış isimlerinin şiirleri ya da sürekli şiir yazan kimse bulunmamaktadır.

1932-1935 yılları arasında ve 148 sayı yayımlanmış olan Mektepli Gazetesi'nin editörlüğünü yapmış olan Mehmet Sami Karayel hakkında dönemin spor kaynakları dışında bilgiye ulaşılamamaktadır. Karayel'in, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında başlayan kültür-spor kalkınmasında önemli çalışmalar yaptığı ve spor alanında ilkleri gerçekleştiren isimler arasında yer aldığı döneme ilişkin spor kaynaklarının taranması sonucu anlaşılmaktadır.

Dönemin (1932-1935) özellikleri göz önünde bulundurulduğunda Mektepli Gazetesi'nin Cumhuriyetin ilkelerinin çocuklara öğretilmesinde diğer dönem çocuk dergi ve gazeteleri gibi önemli bir görev üstlendiği söylenebilir. Yukarıda dönem özellikleri dile getirilen 1923-1040 dönemi çocuk gazetelerinden birisi olan Mektepli Gazetesi'nin günümüzde yayımlanan çocuk dergilerinin olanaklarından çok uzakta olmasına rağmen ayağa kalkmakta olan bir ulusun genç kuşaklarına yol gösterici ve devrimleri aşılayıcı bir tutum içinde 148 yayımlanması günümüzde yayım yapan çocuk dergilerine örnek olmalı; geçmişte yapılmış çalışmalar titizlikle incelenip; olumlu yanları günümüzdeki çalışmalar için örnek alınmalıdır.

Kaynakça

Alpay, Meral (1980). "*Türk Çocuk Edebiyatı*". **Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi**, S: 8-9. ss. 167-175.

Enginün, İnci. (1987). **Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış 1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı**, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.

Gökşen, Enver Naci. (1968). **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**, Hikmet Yayınevi, Ankara.

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Alkım Yayınevi, 7. Baskı, Ankara.

Kıbrıs, İbrahim. (2000). **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**, Eylül Yayınevi, Ankara.

Oğuzkan, A. Ferhan. (1979). "*Dünyada ve Bizde Çocuk Yazınının Gelişmesine Toplu Bir Bakış*", **Türk Dili**, S.331, ss.261-283.

Oğuzkan, A. Ferhan. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. Anı Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.

Postman, Neil. (1995). **Çocukluğun Yok Oluşu**. Çev: Kemal İnal, İmge Kitabevi, Ankara.

Sever, S. (1995). *Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal Ve Eğitsel Özellikler*, **Abece Dergisi**, S.107, ss.14-15.

Şeyda, Elif. (2003). "*Çocuk Dergiciliğine Dair Tarihi Bakış: Osmanlıca Çocuk Dergileri*" **Yağmur Kültür-Sanat-Edebiyat Dergisi**, S.18, Ocak-Şubat-Mart.

Şirin, Mustafa Ruhi ve diğerleri. (2000). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**, Çocuk Vakfı Yayınları No:59.

Şirin, Mustafa Ruhi. (2003). "*Çocuk Modernleşmesi ve Çocuk Edebiyatı: Niçin Çocukluğun Edebiyatı Yoktur*" **Virgül Dergisi**, S.59, ss.59-62.

Yağcı, Öner. (1999). **Cumhuriyet Dönemi Edebiyat Çevirileri Seçkisi**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Sanat ve Edebiyat Eserleri Dizisi 252/76, 1. Baskı, Ankara.

Yalçın, Alemdar ve Aytaş, Gıyasettin. (2003). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, 2 Baskı, Ankara.

CHILDREN'S MAGAZINES AND NEWSPAPERS IN THE FIRST YEARS OF REPUBLIC OF TURKEY: NEWSPAPERS MEKTEPLİ (1932-1935)

Candemir DEMİRCAN*

Abstract

The aim of this study is to state to publish children magazines and children newspapers in the Republic of Turkey, between 1923-1940. Furthermore, The Mektepli Newspaper which one was published between 1932-1935's children newspaper, to discuss about its lay out criteria and content criteria.

With this aim, children magazines and children newspapers have been researched (their print date, publication date, owners, print location, etc.) between 1923-1940. Also the Mektepli Newspaper have been researched about its content criteria (authors catalogue, class of literature, editor's articles, competitions, gifts, reader's surveys, shut down the Mektepli Newspaper) and lay out criteria (broadcast the Mektepli Newspaper, cover design and inner page).

Key Words: Children literature, children magazines, children newspapers, Mektepli Newspaper.

* Research Assistant, Mersin University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE 'YOĞUN' VE 'KAPSAMLI' OKUMA

Adem Sultan TURANLI*

Özet

Kapsamlı okuma ve yoğun okuma, yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yararlanılan iki yaklaşımdır. Yoğun okuma, metinlerin genel olarak anlamsal, yapısal ve sözcük yapısı açısından ele alındığı ve ayrıca bazı okuma becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı okuma yaklaşımıdır. Yoğun okumada, öğretmen kontrolü belirgin olup, amaç ortak bir sunum yoluyla en kısa sürede en yüksek faydanın temin edilmesidir. Kapsamlı okumada ise, bireyin daha çok şey okumasının sağlanması ve bu yolla bireye okuma zevkinin kazandırılması hedeflenmektedir. Temel amaç, okuma miktarını arttırmak ve öğrenciye okuma zevkini kazandırmaktır. Yapılan incelemede her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş ve öğrenciye katkı sağlayabilecek nitelikleri üzerinde durulmuştur. Bu çözümleme sonucunda da yabancı dil öğreniminde katkı sağlayabileceği düşünülen bir dizi öneride bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yoğun okuma, kapsamlı okuma, yabancı dil öğretimi, dışsal güdüleme, içsel güdüleme

Farklı hedefler, farklı ihtiyaçları doğurur. İhtiyaçlardaki bu farklılaşma, yabancı dil öğretiminde de farklı yaklaşım, metot ve tekniklerin kullanılmasını zorunlu kılar. Fakat bu çabanın her zaman daha olumlu sonuç verdiği ve yeni yaklaşımların, öncekilerden her yönüyle farklı olduğu söylenemez (Richards ve Rodgers, 1986). Örneğin sözlü iletişimin temel aracı olmasından ötürü konuşma becerisi, neredeyse her yaklaşım ve metotta vurgulanmıştır (Robb & Susser, 1989). Okuma becerisi de hep önemsenmiş ve günümüz programlarında da bu önemli yerini korumuştur. Bunun nedenlerinden biri, yaygın kabul gören yeterlik sınavlarında okuma becerisi ve yapı ve kelime bilgisinin vurgulanmasıdır. Oysa ki okuma etkinliklerinin yararını sadece bu tür sınavlarla sınırlamak söz konusu etkinliklerin önemini azaltır.

Okuma etkinliklerinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler, programın amaçlarına ve özelliklerine göre değişir. Okuma etkinliklerinin sınıflandırmalarından biri, okunan metnin miktarına ve öğrencinin harcadığı çabaya göre yapılır. Bu yaklaşıma göre okuma etkinlikleri kısaca, metni ayrıntılarıyla incelemek denilebilecek *yoğun okuma (intensive reading)* ve daha çok zevk almak amacıyla yapılan okumayı kasteden *kapsamlı okuma (extensive reading)* şeklinde ikiye ayrılabilir. Bu yazıda, bu iki yaklaşımın özellikleri ve dil öğrenmedeki etkileri tartışılacak ve bazı önerilerde bulunulacaktır.

Yoğun Okuma

İyi bir okuyucu, cümleyi oluşturan öğeler arasındaki ilişkiyi bilir ve bu öğelerin bir araya getirilmesiyle verilmek istenen mesajı tam olarak anlayabilir. Okuyucu-

* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

ya bu beceriyi kazandırmayı hedefleyen yoğun okuma programlarında öğrenciler, kısa fakat zor metinleri dikkatle okuyarak, metindeki bütün ayrıntıları anlamaya ve tercüme etmeye çalışırlar (Geoffrey ve diğerleri, 1980). Bu tür okuma programı öğrencilere, ana fikri seçebilme, satır aralarını okuyabilme, şahıs zamirlerinin karşılıklarım tespit edebilme, yeni kelimelerin anlamını tahmin edebilme gibi okuma becerilerini de kazandırmaya ve uygulatmaya çalışır (Brown, 2001).

Bu tür okumada metinler genelde, programın ve dersin hedeflerine göre öğretmen tarafından seçilir. Öğretmenin hedefi, bir okuma becerisini kazandırmak olabileceği gibi, belli bir dilbilgisi yapısının öğretilmesi ve/veya bazı kelimelerin öğretimi de olabilir. Öğrencilerin, çalışılacak metnin seçimi konusunda genellikle söz hakkı olmadığından, okuma parçası öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmayabilir.

Yoğun okumada, bütün öğrencilerin, aynı materyali çalışması esas olduğundan metinler genelde sınıf içerisinde ve birlikte çalışılır; bunun amacı, öğrencilere aynı bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Gaskill, 1979). Daha yüksek verim alınması için metnin kısa ve belirlenmiş hedeflere yönelik olması gerekir ve bu yüzden metinler genellikle 500 kelimeden daha kısadır (Geoffrey ve diğerleri, 1980).

Metnin kullanılmasındaki temel amaç, dilbilgisi yapılarını ve yeni kelimeleri öğretmektir. Yoğun okuma programı yürüten öğretmen, metinler yoluyla, hedef dildeki yapıları ve bilinmeyen kelimeleri öğretmeyi planlar. Dilbilgisi-tercüme yaklaşımını hatırlatan bu yöntemde yapılar ve yeni kelimeler, bir metin ve bir durum içerisinde verilmektedir. Metin; yapı ve şekil açısından detaylı bir şekilde irdelenmek üzere cümlelere bölünür. Hedef kelimeler ve deyişler vurgulanır, kelime ve yapıların pekişmesi için gerekli görülen çalışmalar yapılır (Mei-yun, 1991). Farklı görüşlere rağmen (Nuttall, 1998) bir sayfada 20 kadar yeni yeni kelime uygun bulunmaktadır. Bu kelimelerin anlamı, doğrudan öğretmen tarafından verilebileceği gibi, sözlükten bulunması ve/veya durumdan (context) çıkarılması istenebilir. Çok sayıda bilinmeyen kelimenin anlamını bulmak için verilecek aralar (sözlükten bakmak veya öğretmene sormak vs. için), okumanın hızını ve akıcılığını engelleyebilir (Hino, 1988; Brusch, 1991). Ayrıca çok sayıda yeni yapı ve kelime içeren bir metin öğrencinin cesaretini kıracağından çalışılacak metinler, öğrencilerin bilişsel düzeyleri dikkate alınarak kolaydan zora doğru sıralanır. Fakat yine de, bir metin bazı öğrenciler tarafından kolay bulunurken, diğerlerine zor gelebilmektedir (Geoffrey ve diğerleri, 1980).

Bu amaçla yapılan okuma çalışmalarının öncesinde ve sonrasında, çoğu zaman bazı ek öğrenme etkinlikleri uygulanır. Metni incelemeden önce yapılan çalışmaların amacı, öğrencinin okuyacağı konuya karşı ilgisini uyandırmak ve karşılaşacağı kelime ve/veya yapıların bazılarını önceden duymasını sağlamaktır. Sonraki çalışmalar ise, metnin anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek, karşılaşılan kelimeleri pekiştirmek ve incelenen yapıları uygulamak amacıyla yapılır (Johnson ve Johnson, 1999).

Yoğun Okumanın Yararları

Yoğun okumanın hedeflerinden biri, öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek olduğundan, hedef kelimeler öğretmen tarafından çok dikkatle seçilir. Öğrencinin, sadece öğretilmesi planlanan kelimelerle karşılaşması sağlanmakta ve istenmeyen veya öğrenilmesi zor olabilecek kelimelerle karşılaşması ertelenmektedir. Bu planlılık, öğretmene ve öğrenciye hedeflerine daha kısa sürede ulaşma olanağını sunar (Gaskill, 1979). Ayrıca, metnin incelenmesi sırasında öğretmen, öğrettiği kelimenin ilişkili olduğu diğer kelimeleri (kelimenin varsa sıfat, zarf, fiil, isim biçimlerini) de

gösterebilmektedir. Böyle bir sunum, öğrencinin bazı kelimelerle çok daha erkenden karşılaşmasını ve kelime dağarcığının kontrollü bir şekilde gelişmesini sağlar.

Yoğun okuma, dil bilgisi derslerinde öğretilmiş olan konuların pekiştirilmesi ve yeni yapıların öğretilmesi için uygun bir zemin hazırlar. Öğretmen, öğretmiş olduğu yapıların sıkça kullanıldığı metinleri sınıfa taşıyarak bu yapıların pekişmesini sağlayabilir. Ayrıca, yeni bir dilbilgisi yapısı da bu yolla öğretilebileceğinden; öğretmen hedeflenen yapıyı içeren bir metin kullanılarak öğrencinin bu yapıyla karşılaşmasını ve bu yolla da öğrenmenin kalıcılığını sağlayabilir.

Bu okuma türü, kısa sürede çok sayıda kelime ve yapının öğrenilmesini gerektirdiğinden, çoğunlukla yoğun dikkat gerektirir. Bu ayrıntılı ve yoğun çalışmalar öğrencilere herhangi bir metin üzerinde yoğunlaşabilme becerisini de kazandırabilir. Başka bir değişle, bu yolla öğrenci hem genel bir beceri hem de kelime ve yapı bilgisini geliştirme şansını bulur. Yoğun okuma sırasında, öğretmenin de çabasıyla öğrencinin dikkati en üst düzeye yükseltilebilmekte ve dikkatleri daha az dağılmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu yolla, kendi dilinde ve yabancı dilde kullanabileceği bazı genel okuma becerileri kazanır. Okuma becerisi; ana fikri ayrıntılardan ayırma, metnin gidişinden bilinmeyen kelimenin anlamını çıkarma, okunan metindeki fikirle kendi fikrini karşılaştırabilme ve satır aralarını okuyabilme gibi bir çok beceriyi içerisinde barındırır. Uygulanacak yoğun okuma etkinliklerinin dikkatli bir şekilde planlanmasıyla bu beceriler de öğrencilere kazandırılabilir.

Kapsamlı Okuma

Yeterlik düzeyine yaklaşan bir öğrenciye, öğretmeninin yapabileceği en önemli katkı, özgüvenini geliştirmek ve başka bir dilde okumanın değerini hissettirmektir ve kapsamlı okuma sayesinde bunu başarabilir (Bowen ve arkadaşları, 1985). Kapsamlı okuma, metinleri genel hatlarıyla (ayrıntıya girmeden) anlamak amacıyla yapılan bol miktarda okuma çalışması olarak tarif edilmektedir (Brown, 2001). Brown, bu tür okumada okuyucunun, kelime ve/veya cümlelerin anlamlarıyla tek tek ilgilenmeyip, metnin genel anlamıyla ilgilendiğini ve temel amacın, öğrencinin daha çok şey okumasını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Kapsamlı okuma programlarının özellikleri aşağıda kısaca özetlenmektedir.

Öğrenciler, böyle bir programda, çoğu okul dışında olmak üzere bolca okuma yapar. Bu tür okuma, yüzeysel bir okuma türü olduğundan (Geoffrey ve diğerleri, 1980) ve yüksek bir yoğunlaşma gerektirmeyeceğinden her ortamda (seyahatte, beklerken, vs.) yapılabilir. Bowen ve arkadaşlarına (1985) göre, bu okuma özellikle öğretmenin baskısının hissedilmeyeceği ve kendi başına okumanın teşvik edileceği bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Gaskill (1979), bu tür çalışmaların, sınıf içerisinde de yapılabileceğini fakat programın özelliklerine uygun bir tarzda yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Gaskill'e göre, öğrenciler uygun becerileri kazanınca, bu çalışmalar sınıf dışında yapılmak üzere öğrencilere bırakmalıdır. Walter (2006), bu tür okumadan daha fazla yararlanılabilmesi için, öğrencinin belli bir düzeye gelmiş olmasının gereğini vurgulamaktadır.

Günlük yaşamda yapılan okumaların nedenleri ve konuları çeşitlilik gösterdiğinden genellikle daha çok severek yapılır. Bu yüzden yoğun okuma için farklı alanlardan ve farklı düzeylerden okuma parçaları seçilir. Ayrıca, böyle bir programın yürütüleceği kurumunda, çok sayıda ve bol miktarda okuma materyalinin bulundurulması gerekir.

Böyle bir programın doğasına uygun olabilmesi için, okunacak metinleri öğretmenin değil öğrencinin seçmesi gerekir (Grabe ve Stoller, 2001). Öğrencilerin ilgisi ön plandadır ve hatta herhangi metin, öğrencinin ilgisini çekmiyorsa öğrenci, materyali okumayı yarıda bırakma özgürlüğüne de sahiptir. Bir başka değişle, neyin ne kadar okunacağına karar veren öğrencinin kendisidir ve öğrenci bu konuda her hangi bir şekilde zorlanmamalıdır.

Öğrenci zevk alacağı, bilgi edineceğini düşündüğü ve/veya anlayabileceği şeyi okuma eğilimindedir. Okuduğunda zevk almıyorsa, bir şey öğrenmiyorsa ve/veya metinleri anlamıyorsa bu materyali okumak öğrenci için sıkıntıdan başka bir anlam ifade etmeyecektir. Bu nedenle, öğrencilerin ilgi, bilgi ve dili anlama düzeyleri, okunacak metnin uygunluğunu belirleyen en önemli ölçütlerdir (Bamford & Day, 2006; Koch, 2006). Ayrıca, öğrenci okuduğu materyali sevmişse ve okuduğunu anlayabiliyorsa. bu kendi başına bir ödül ve pekiştireçtir (Pillai, 1991; Kembo, 1993; Bamford & Day, 2006). Bu yüzden, pekiştirme amacıyla her hangi bir soru-cevap, okuduğunu anlama ve/veya kelime çalışması gibi ilave etkinliğe gerek yoktur. Öğrencinin okuduğu parçalar, genelde öğrencinin bildiği kelimelere ve dilbilgisi yapılarına dayanmalıdır. Böylece, öğrenci yeni yapıları anlamakta zorlanmayacağından ve yeni kelimeler için sürekli ara vermek zorunda kalmayacağından okumanın akışı bozulmaz (Koch, 2006).

Kapsamlı okuma etkinlikleri çoğunlukla bireysel ve sessiz yapılır, yeri ve zamanı öğrenci seçer ve okumayı kendi hızında ve çoğunlukla okulun dışında yapar (Harmer, 2001; Day & Bumford, 2002). Anlaşılması daha kolay olan metinler kullanılacağından, okuma daha hızlı olacak ve belli bir sürede daha çok sayıda metin okunabilecektir. Bu sayede, öğrenci daha çok *anlaşılır girdiyle* (comprehensible input) karşı karşıya gelir.

Öğretmenin; bu yaklaşımda öğrencileri hedeflere yönlendiren fakat çok belirgin olmayan bir etkiye sahip olması önerilir: Öğretmen; yaklaşımı öğrencilere açıklamalı, öğrencilerin neyi okuduğuna/okuyacağına ilişkin kayıt tutmalı ve en yüksek faydanın sağlaması için rehberlik etmelidir. Bamford ve Day'e (2006) göre bu yaklaşımda okumaya ilişkin tutumuyla öğretmenin iyi bir model olması da beklenir.

Kapsamlı Okumanın Yararları

İyi bir okuyucu olabilmek için öğrencinin yeterince materyal okuması gerekir; seçilen metinler öğrencinin seviyesine uygunsa, yapılan okumalar, dil edimi için gerekli olan anlaşılır dil girdisini (comprehensible input) sağlayacaktır (Chastain, 1988). Öğrencilerin çoğunun, yabancı dili uygulama imkanı bulamadıkları ve okulların da bu eksikliği giderecek olanaklardan yoksun oldukları bilinmektedir. Planlı yürütülürse kapsamlı okuma çalışmaları, öğrenciye öğrendiklerini, metin içerisinde görme, çözümleyebilme ve buna bağlı olarak da dillerini geliştirme imkanı sunacaktır (Krashen, 1982). Burada planlılıktan, materyalin öğrencinin seviyesinde ve aşamalılık esasına uygun, ilgi çekici olması ve kullanılan yapı ve kelimeler yönünden de öğrenciye problem yaratmayacak nitelikte olması kastedilmektedir (Day & Bamford, 2002).

Kapsamlı okuma, öğrenciye, kelimeyi tanımakta çabukluk kazandıracaktır. Bir çok yabancı dilde mevcut bir durum olan sembol ve ses arasındaki farklılaşma, çoğu zaman işitileni anlamayı zorlaştırır. Okuma çalışmalarında, telaffuza da dikkat edilmesi bu problemi azaltabilir. Öğrencinin, yazılı sembolleri (metinleri) sesli bir şekilde sıkça okuması, simge-ses-anlam arasındaki bağı kuvvetlendirecektir; bunu yapan öğrenci, o kelimeyi duyduğunda, anlamını daha kolay çağrıştırabile-

cektir. Fakat öğrencinin kendi başına yapacağı okumalarda yeni kelimelerin telaffuzunu yanlış öğrenebileceğinden, bu konuda çok dikkatli olunmalıdır.

Bu tür bir okuma, yabancı dille karşı karşıya kalınan süreyi artırır (Geoffrey ve diğerleri, 1980). Okullarda yabancı dil öğretimine ayrılan süre kısıtlıdır ve çoğunlukla yabancı dilin iyi düzeyde öğrenilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, öğrenciler, daha uzun süre yabancı dille karşı karşıya bırakılmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin en uygun yolu ise öğrencilerin okul dışında da yabancı dilde bir şeyler okumasını, daha doğrusu kapsamlı okuma yapmasını, sağlamaktır. Niceliğin yanı sıra nitelik de çok önemli olduğundan (Grabe ve Stoller, 2001) faydalanılacak materyalin iyi hazırlanmış olması, yeni kelime ve yapıların öğrenilmesini ve/veya pekiştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Okul dışında yapacakları kapsamlı okumayla, öğrenciler öğrenilmiş veya öğrenilmekte olan kelimelerle tekrar tekrar karşı karşıya kalırlar. Okulda yapılan yoğun okumada, planlı bir şekilde, öğrenci yeni kelimelerle karşı karşıya getirilse de ancak kapsamlı okuma sayesinde bu kelimelerle yeniden karşılaşma imkanını bulabilir. Kapsamlı okumada öğrenci aynı düzeyde çok sayıda materyal okuyacağından ve bu düzeye ait kelimelerle defalarca karşılaşacağından, bu kelimeleri öğrenme olasılığı yüksektir (Day and Bamford, 2002). Özellikle anadilde öğrenilen kelimelerin büyük bir bölümü, ders kitapları aracılığıyla değil, okul dışında kapsamlı okuma yoluyla öğrenilmektedir. Fakat, okul dışında yapılan okumaların gerek nitel gerekse nicel açıdan takibi oldukça zordur. Bir başka deyişle, öğrencinin, yapması gereken okumayı istenilen nitelikte yapıp yapmadığını bilmek mümkün olmayabilir.

Bu tür okumanın, başta yazma olmak üzere diğer dil becerilerine olumlu katkısı vardır (Kembo, 1993; Johnson ve Johnson, 1999; Waring, 2001). Diğer insanların farklı görüşlerini öğrenebilmenin en kestirme yolu, okumadır ve bireysel çalışmaya olanak sağladığı için, öğrenci okuma yoluyla hem genel kültürünü hem de çeşitli konularda kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirir. Diğer yandan, kelimeler sıkça tekrar edileceğinden, yazılı sembol ile telaffuz arasında gittikçe daha kuvvetli bir bağ oluşur ve böylece kapsamlı okuma, öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerine de olumlu katkı sağlar.

Öğrencilerin ihtiyaç, zevk ve ilgilerine yönelik seçilmiş kapsamlı okuma çalışmaları, öğrencileri okumaya teşvik eder (Geoffrey ve diğerleri, 1980). Kullanılan materyaller, yerel kültürün öğelerinden veya popüler başlıklardan seçilebilir. Yerel kültüründen seçilecek ulusal ve uluslararası düzeyde ünlü kişiler hakkında hazırlanmış okuma parçaları öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artıracaktır. Bazı öğrenciler için düz bir metinden daha ilginç olduğundan, olumsuz etkileri olabileceği söylenilen çizgi romanlardan bile yararlanılabilir. Fakat ilginin, kendiliğinden gelişmesini beklemek doğru bir yaklaşım olmadığından öğretmenin gerekli tedbirleri alması uygun olacaktır.

Yaşı ne olursa olsun öğrenci, ilgisini çeken metinleri okumayı sever. Fakat öğrencilerin ilgisinin belirlenmiş olması ve okuma materyallerinin buna uygun hazırlanması yeterli değildir; seviyelendirilmiş okuma kitapları/metinleri, kontrollü bir dilbilgisi ve kelime yükü içermelidir. Ayrıca, bu metinler çalışılmış ve/veya öğrenilmiş yeni dil yapılarının düzenli ve yeterli tekrarını sağlayacak şekilde hazırlanmalılar. Yazılı ve sözlü üretim için gerekli olan yeni girdiler, öğrencilere bu yolla sağlanabilir ve kalıcılığını sağlamak için gerekli olan pekiştirme bu yolla yapılabilir. Fakat her materyal, öğrencilerin ilgi, bilgi ve zevklerine yeterince uygun olmayabilir.

Sınıf içi okuma çalışmalarının büyük bir bölümü, ya kelime ve dilbilgisi yapılarının yada çeşitli okuma beceri ve stratejilerinin öğretilmesi için yapılır. Fakat öğrencilerin çoğu eğitimlerinin sonraki yıllarında ve mesleki yaşamlarında, daha uzun metinleri de okumaya ihtiyaç duyar. Gerek akademik amaçla gerekse genel amaçla yabancı bir dil öğrenen bir çok öğrencinin bir takım uzun makale, yazı ve kitabı okuması istenilir ve öğrencilere bu yeteneğin kazandırılması gerekir. Kapsamlı okuma çalışmaları öğrencilere bu tür uzun metinlerin altından kalkabilme becerisini ve özgüvenini kazandırır (Pillai, 1991; Kembo, 1993). Fakat, öğrencilerin anadilindeki uzun metinleri bile okumayı sevmediğini düşünülünce, öğretmenlerin öğrencilerini okumaya güdülemede zorluk çekeceği açıktır.

Kapsamlı okumanın başka bir yararı, metin içerisinde gereksiz gibi görülen tekrarlarla ilişkilidir. Yoğun okuma amacıyla işlenen kısa bir metin içerisinde, öğrenci bir çok yeni kelime ve yapıyla karşılaşır. Bu tarz bir okuma beyne aşırı bir yük yükler. Bütün bu yeni bilgiler işlenip uzun süreli belleğe aktarılamaz ve aktarılan bilgilerin önemli bir bölümü, öğrenci tarafından hiç fark edilemeden kaybolur. Ayrıca günlük dil de, bu derece ağır değildir. Konuşma dilinde ve günlük okumalarda, gereksiz bir çok bilgi vardır. Bu uzun süreli belleğe aktarılması gereken bilgi miktarını azaltır; okumayı ve/veya dinlemeyi kolaylaştırır ve anlaşılır kılar. Bu. öğrenciyi rahatlatır ve hızını, anlamasını ve okuyabileceği metin miktarını artırır (Geoffrey ve diğerleri, 1980). Fakat daha zayıf bir odaklanma gerektirdiğinden, öğrencinin ilgisi daha çabuk dağılabilir ve etkinlikten uzaklaşabilir.

Okuma esnasında, öğrencinin mevcut bilişsel yapıları (schemata) devreye girer ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırır (Walter, 2006). Bu şemaların okuma becerisine bir başka katkısı, metin içerisinde karşılaşılan yeni kelimelerin tahmin edilebilmesine olanak sağlayan bir platform oluşturmaları ve bazen de yapıların anlaşılmalarını kolaylaştırmalarıdır. Öğrenciler okurken, bu yapılar harekete geçer ve okuyucunun, mesajı çözümlemesine ve yorumlamasına yardım eder.

Öneriler

İki yaklaşımın da güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönlerinin de olduğu görülmektedir (Waring, 2006). Yoğun okuma etkinliklerinin en güçlü yönü olan öğretmen desteği, bu yaklaşımın aynı zamanda en zayıf yanı da olabilir. Çünkü eğitimcilerin temel amacı, öğrenciye kendi başına öğrenebilme becerisini kazandırmaktır. Diğer yandan, kapsamlı okumanın olmazsa olmaz bir ilkesi sayılabilecek öğrenciden beklenilen içsel güdülenme hiç oluşmayabilir. Bu nedenle, yaklaşımların birinde ısrar etmek ve diğerini reddetmek öğrenciye yarardan çok zarar verebilir. Başka bir değişle, bu yaklaşımların zayıf yönlerinin giderilmesiyle varılacak sentez, iki ayrı yaklaşımın ayrı ayrı sağlayacağından daha fazla yarar sağlayabilir. Bu düşünceyle, aşağıdaki önerilerin, karma bir okuma programına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Programı hazırlayan uzman kişi ve/veya öğretmenler, aynı veya birbirine yakın düzeyde çok sayıda okuma parçası hazırlamalıdır. Bu görev, öğretilecek yabancı dili bilen bir eğitimci tarafından hazırlanabileceği gibi, doğrudan programı yürütecek öğretmen/ler tarafından da hazırlanabilir. Öğrencilerden alınacak görüşler, ilgi çekici konuları belirlemede yarar sağlayacaktır. Öğretmen, bu metinlerden bir veya ikisini, sınıf içerisinde uygun gördüğü tarzda ama metne ilişkin gerekli ayrıntıları da vererek incelemelidir (Finocchiaro ve Bonomo. 1973). Bu sayede, öğretmen her hangi bir bilgiyi kısa sürede bütün öğrencilerine aktarma fırsatı yakalayacaktır. İhtiyaç halinde, bu metinlerden bazılarının eşli veya grup halinde çalışılması da yarar

sağlayabilir (Gaskill, 1979). İyi ve daha zayıf öğrencileri bir arada oturtarak, öğretmen, iyi öğrencilerin arkadaşlarına yardımcı olmasını ve kendine düşen yükün de azalmasını sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, okulda çalışılan okuma parçaları, yeni kelimeler ve yapılar içermelidir. Öğrenciler, kelimelerin anlamını, sözlük yardımıyla veya tahmin yoluyla çıkarmaya çalışmalıdır. Kelimenin anlamının doğrudan öğretmen tarafından verilmesiyle karşılaştırıldığında, bu yaklaşım daha uzun süre alacaktır ama akılda kalma süresi artacaktır. Programın hedeflerini ve mevcut süreyi dikkate alarak uygun yaklaşımı seçmek, öğretmenin görevidir. Metnin içeriği yeterince yardımcı olmadığı yerlerde bazı kelimelerin anlamını tahmin etmek zordur. Bu durumlarda, öğrenciyi sözlüğe yönlendirmek ve öğrencinin hata yapabileceği çok anlamlı kelimeler için, anlamın doğrudan öğretmen tarafından verilmesi daha akılcı bir yaklaşım olabilir. Öğretmenin deneyimi ve öğrencilerine ilişkin bilgisi, bu konuda kendisine yol gösterecektir.

Öğrenci, okuldaki çalışmayla yetinmemelidir; okulda çalışılan okuma parçalarınının yanı sıra bunlara denk düzeydeki diğer okuma parçalarını, öğretmenin örendiği bir biçimde evde öğrenci kendi başına çalışmaya devam etmelidir. Bu metinler yeni yapılar içermeyeceğinden öğrencinin, bu ilave metinleri anlayabilmek için uzman birinin yardımına değil, derste tuttuğu notlara ihtiyacı olacaktır; bu nedenle sınıfta tutulan notları öğrencilerin çok sık tekrar etmesinde yarar vardır. Öğrenci bu yeni metinler sayesinde okulda çalışılan yapıları ve kelimeleri yeniden görme imkanı bulur ve bunları pekiştirir. Ayrıca, evde yapılan bu çalışmanın sınıfta yapılmasından daha yararlı olacağı düşünülmektedir; çünkü öğrenci, kendini daha rahat hissedecek ve sınıftaki gibi zaman sıkıntısı yaşamayacaktır. Bu sayede, kelimenin anlamını tahmin etmek ve cümleleri çözümlemek için gerekli zamanı ayırabilecektir.

Öğrenci, okulda ve evde incelenen metinleri aralıklarla, okul dışında defalarca yeniden çalışmalıdır (Finocchiaro ve Bonomo, 1973). Öğrencinin, yeni bir kelimeyi öğrenilebilmesi için, o kelimeyle metin içerisinde birkaç kez karşılaşması gerekir. Sınıf içerisinde çalışılan metinlerin okul dışında gözden geçirilmesi, bu tekrarın gerçekleşmesine olanak sağlar. Aralıklarla sık sık yapılacak tekrarlar, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Bu çalışmaların yanı sıra, öğrencilerin, seviyelerine uygun daha uzun metinleri (hikaye, vs.) de okumalarını sağlamak gerekir. Öğretim kurumunun ve/veya öğretmenin bunu planlı bir şekilde yapmasında yarar vardır. Öğrencilerin okumaya ayırabilecekleri süreler dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Ayrıca, bu metinlerin zorluk düzeyi de öğrenciye uygun olmalıdır. Yapabileceklerinin üstünde görevler vermek, öğrencileri okumaya karşı soğutabilir. Ayrıca, öğrenciler sadece metni okumakla kalmayıp metne ilişkin bir görevle sorumlu tutulmalıdır (Harmer, 2001). Bu görev; metnin özetini yazmak, metni anlamaya yönelik bazı sorulara cevap bulmak ve metnin ana fikrini kendi kelimeleriyle yeniden yazmak şeklinde olabilir. Okumayı anlamlı kılacak bu tür bir çalışma, öğrenciye somut ve kısa süreli bir amaç sağlayacaktır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri olan okuma becerisini kazandırmaya dönük çalışmalar, programların durumsallığı dikkate alınarak tasarlanmalı ve çeşitli yaklaşımların güçlü yönlerinden karma bir yaklaşım geliştirerek uygulanmalıdır. Bu yolla hem dilin yapısal ve kelime varlığıyla ilgili temel beceriler hem de okuma zevkinin öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

BAMFORD, J. & DAY, R. "*Extensive Reading: What Is It? Why Bother?*", **Language Teacher Online,** http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/extensive.html, 2006.

BOWEN, J. D., MADSEN, H. & HILFERTY, A. **TESOL Techniques and Procedures**, Cambridge. Newbury House Publishers, Inc., 1985.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy** (2nd Ed.), New York: Longman, 2001.

BRUSCH, W. "*The Role of Reading in Foreign Language Acquisition: Designing an Experimental Project*", **English Language Teaching Journal**, 45(2), 156-163, 1991.

CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills: Theory and Practice**, Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

DAY, R. & BAMFORD, J. "*Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading*", **Reading in a Foreign Language**, 14 (2). http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html, 2002.

FINOCCHIARO, M. & BONOMO, M. **The Foreign Language Learner**, New York: Regents Publishing Company, Inc., 1973.

GASKILL, W. H. "*The Teaching of Intermediate Reading in the ESL Classroom*" (ed), CELCE-MURCIA, M. & MCINTOCH, L. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Newbury House Publishers, Inc, 1979.

GEOFFREY, B., BRUMFIT, C., FLAVELL, R., HILL, P. & PINCES, A. **Teaching English as a Foreign Language** (2nd ed), London: Routledge, 1980.

GRABE. W. & STOLLER, F. L. Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher, (ed) CELCE-MURCIA, M, **Teaching English as a Second or Foreign Language** (3rd ed.), Boston: Heinle and Heinle, 2001.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**, New York: Longman, 2001.

HINO, N. "*Yakudoku: Japan's Dominant Tradition in Foreign Language Learning*", **JALT Journal**, 10 (1/2), 45-55, 1988.

JOHNSON, K. & JOHNSON, H. **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**, Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

Kembo, J. "*Reading: Encouraging and Maintaining Individual Extensive Reading*", **English Teaching Forum**, 31 (2), 36-38, 1993.

Koch, T. "*Extensive Reading: A Simple Technique with Outstanding Results*", **19th Annual EA Education Conference**. Osaka, Kinki University, 2006.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, New York: Prentice Hall, 1982.

MEI-YUN, Y. "*Systemic-Functional Grammar and the Teaching of Advanced EFL Reading*", **English Teaching Forum**, 24 (1), 6-9, 1991.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. (new ed.), Oxford: Macmillan Heinemann, 1998.

PILLAI, K. T. "*Reading-The Backbone of Our TESL Programs*", **English Teaching Forum**, 24 (4), 8-11, 1991.

RICHARDS, J. C & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**, Chambridge: Chambridge University Press, 1986.

ROBB, T.N., & SUSSER, B. "*Extensive Reading vs. Skills Building in an EFL Context*", **Reading in a Foreign Language**. 5 (2), 239-251, 1989.

WALTER, H. C. **Reading in a Second Language**, http://www.llas.ac.uk/resources/ goodpractice.aspx?resourceid=1420, 2006.

WARING, R. "*Research in Extensive Reading*", Kiyo, **Notre Dame Seishin University: Studies in Foreign Languages and Literature,** 25 (1): http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/kiyo2001.html, 2001.

'INTENSIVE' AND 'EXTENSIVE' READING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Adem Sultan TURANLI*

Abstract

Intensive reading and extensive reading are two strategies that are widely used to improve reading skills in foreign language teaching. Intensive reading is a reading strategy through which texts are thoroughly studied semantically, syntactically and lexically and some reading skills are also provided in this way. In extensive reading, teacher control is more dominant and the major goal is to achieve optimal benefits in the shortest time through teacher presentation. In extensive reading, the main goal is to have students read more so that the have a taste of reading. In this study, the strengths and the weaknesses of the two strategies were identified and their features that might be used to improve students' reading skills were highlighted. As the result of this analysis, a set of techniques were proposed which were found to be helpful for students' reading skills.

Key Words: Intensive reading, extensive reading, foreign language teaching, extrinsic motivation, intrinsic motivation

* Assistant Professor; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Muhamet Cevat YILDIRIM**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim programının temel felsefesini ve Cumhuriyettin ilanından günümüze kadar uygulanan diğer ilköğretim programlarından farklı yönlerini irdelemektir. "Amaç ve içerikteki gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecindeki gelişmeler, ölçme ve değerlendirmedeki gelişmeler, yeni ilköğretim programının sınırlılıkları" gibi konuların irdelenmesi ise araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Betimsel olarak desenlenmiş olan bu çalışmada alan yazın araştırmasına dayalı olarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim programlarındaki ilk önemli değişiklik 1926 tarihli ilkokul programında yapılmıştır. Ondan sonraki önemli değişiklik 1968'de yapılmıştır. Daha sonraki programlar, 1968 programının zaman ve çevreye göre geliştirilmiş şekilleridir. Yeni ilköğretim programının ise gerek felsefesi, gerek hedef ve kazanımlardaki düzenlemeler ile çağcıl bir program niteliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim programı, aktif öğrenme, bilişsel öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler eğitim sistemini etkilemekle birlikte eğitim programlarının da yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak olan programlar dışında 1926, 1936, 1948, 1968 programları olmak üzere belli başlı dört program uygulanmaya konmuştur (Arslan, 2000, 43). 1981'den sonra ayrı ayrı derslere ait programlar yayımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1999, 145). 12.07.2004 tarihinde ise ilköğretimin 1–5. sınıflarında okutulacak olan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi programı 2005–2006 Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2005).

Bu araştırmada, yeni ilköğretim programının temel felsefesinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Alt amaçlar kapsamında ise "Amaç ve içerikteki gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecindeki gelişmeler, ölçme ve değerlendirmedeki gelişmeler, yeni ilköğretim programının sınırlılıkları" konuları irdelenmiştir. Veriler alan yazın taramasıyla elde edilmiştir. Yeni ilköğretim programının önceki ilköğretim programlarından fark-

* Bu çalışma, 14–16 Nisan 2006 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi'nde düzenlenen "Sınıf Öğretmenliği Kongresi"nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

lı yönlerinin iyi anlaşılması amacıyla 1926, 1936, 1948, 1968 ilkokul programlarının temel özelliklerinin açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

1926 Tarihli İlkokul Programı

1926 tarihli ilkokul programı, ilk olarak önemli değişikliklerin yapıldığı bir programdır. Bu program, hem ilke, yöntem, ders ve konular yönünden hem de içerik yönünden bir devrim programıdır (Binbaşıoğlu, 1999, 152).

Bu programda ilköğretimin hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle ifade edilmiştir. "İş İlkesi" ve "Yakından Uzağa İlkesi" benimsenmiştir Bu programın en önemli özelliği "Toplu Öğretim" uygulamasını getirmesidir (Arslan, 2000, 43–44; Binbaşıoğlu, 1999, 152–153). İlk okuma ve yazma öğretiminde ise öğretmenlerin karma yöntem ile sözcük yönteminden birini seçmekte serbest oldukları bildirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999, 136).

1926 programı, ilk olarak önemli değişikliklerin yapıldığı kapsamlı bir program olması bakımından önemli görülmektedir.

1936 Tarihli İlkokul Programı

1936 tarihli ilkokul programı 1926 programının geliştirilmiş bir şekli olarak görülmektedir.1936 tarihli ilkokul programında ilkokulun genel amaçları 1926 tarihli ilkokul programına göre daha geniş olarak ele alınmıştır.

1936 tarihli ilkokul programında, okuma yazma öğretiminde ise sözcük ya da cümle yöntemine ağırlık verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999, 156). Bu programda şu ilkelere yer verilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936, 2–34):

- Millilik
- Topluluk
- Etkinlik alanı
- Bilimsellik
- Çocuğun ilgileri
- Seviyeye uygunluk
- Bireysel farklılıklar
- Yakın yurt ve yakın zaman
- Hayatilik
- Ulusal ekonomi
- Toplu öğretim (ilk üç sınıfta)
- Duygu ve düşüncelerini ifade etme
- Ahlakilik
- Boş zamanlarını iyi kullanma

1936 tarihli ilkokul programının önemli bir program olduğu söylenebilir. Bu programı önemli kılan özellik ise eğitim-öğretim ilkelerinin belirlenmiş olmasıdır.

1948 Tarihli İlkokul Programı

1948 tarihli ilkokul programı, 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir şeklidir (Arslan, 2000, 45–46).

Bu programda köy ve şehir programı farkı kaldırılmıştır. Amaçlar daha detaylı gruplandırılmıştır. Milli eğitimin amaçları "Toplumsal, Kişisel, İnsanlık Münasebetleri ve Ekonomik Hayat" başlıkları altında ele alınmıştır (Arslan, 2000, 46; Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, 60).

1948 programında öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutları ihmal edilmiştir. Bu programda esnekliğe yeterince yer verilmemiştir. Birleştirilmiş sınıflarda toplulaştırma yapılmadığı için öğretmenlere çok yük getirdiği görülmüştür (Arslan, 2000, 46–47; Green ve Karagöz, 1965, 11–12). İlk okuma ve yazma öğretiminde ise tümdengelim yöntemi esas alınmıştır (Binbaşıoğlu, 1999, 157).

Sonuç olarak, bazı pedagojik aksaklıklara rağmen 1948 programının diğer programlara oranla verimli bir program olduğu söylenebilir (Arslan, 2000, 47). Amaçların daha detaylı olarak gruplandırılması ise bu programın en önemli özelliklerinden birisi olduğu söylenebilir.

1968 Tarihli İlkokul Programı

1962 ilkokul program taslağı 1968 tarihli ilkokul programına zemin oluşturmuştur. Yaklaşık altı-yedi yıllık bir hazırlık ve uygulama evresinden sonra 1968 tarihli ilkokul programı çıkarılmıştır (Arslan, 2000, 47).

Bu programın getirdiği başlıca yenilikler özetle şöyle sıralanabilir (Binbaşıoğlu, 1999, 157; MEB, 1995, 13–56; MEB, 1979, 1–38):

1. İlköğretimin amaçlarına yer verilmiştir.
2. "Mahallilik", "esneklik" ve "çerçeve program" ilkelerine daha çok yer verilmiştir.
3. Toplu öğretim ilkokulun tüm sınıfları için kabul edilmiştir.
4. Tümdengelim yönteminin esas alındığı ilk okuma ve yazma öğretiminde büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi sağlanmıştır.
5. Öğretimde sorun çözme, inceleme-araştırma, proje çalışmaları, küme çalışmaları ve rehberlik etkinliklerine büyük yer verilmiştir.
6. Derslerin nöbetleşe okutulmasıyla birleştirilmiş sınıflarda öğretmensiz geçen zamanlar azaltılmıştır.

1968 tarihli ilkokul programında amaçlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin olarak ifade edilmesine rağmen, düzenli bir sınıflama yapılmadığı için ifadelerin bir kaç alanı kapsadığı gözlenmiştir. Bu programda değerlendirmeye önem verilmiştir. Değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür (Çelenk vd., 2000, 99-124). 1983 yılında ise yeni bir program modeli belirlenmiştir. Bu modelde her ünite ile ilgili "hedef ve davranışlar" saptanmıştır (Binbaşıoğlu, 1999, 162).

Sonuç olarak 1968 tarihli ilkokul programında, "yöntem ve tekniklerin ayrı bir başlık altında ele alınması, öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi ve rehberliğin önemsenmesi" gibi hususlara bakılarak bu programda önemli değişikliklerin yapıldığı söylenebilir. Bu program, ayrı ayrı derslere ait programlar değiştirilerek günümüze kadar süregelmiştir.

Yeni İlköğretim Programı

Bilginin hızla üretildiği çağımızda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel eğitim yaklaşımları giderek yetersiz kalmaktadır. Çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (MEB, 2005). Program geliştirme dinamik bir olgu olduğundan eğitim programının bu gelişen koşullara uyarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir.

İlköğretimin 1–5. sınıflarında okutulacak olan Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi programları 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Yeni ilköğretim ders programlarının 6–8. sınıflarda ise 2006–2007 Öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanması planlanmıştır. Yeni programda yapılan değişikliklerin gerekçeleri özetle şöyle sıralanabilir (MEB, 2005):

1. Değişik bilim alanlarındaki ve eğitim bilimleri alanındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması ihtiyacı.
2. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı.
3. Programda yer alan konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması.
4. Okulda kazandırılmaya çalışılan bilgilerin gerçek yaşamdan uzak olması.
5. İlkokul ve ortaokul programlarının üst üste eklenmesi nedeniyle eğitimde program bütünlüğünün olmaması.
6. Bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması.
7. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin artması.
8. Çocuklarımızın beklenilen düzeyde başarı gösterememesi.

Yukarıda sıralanan gerekçelerle hazırlanan yeni ilköğretim programının vizyonu, "Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir. " şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005).

Yeni ilköğretim programının temel felsefesinin iyi anlaşılması için, bu programın "amaç ve içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme" anlayışındaki gelişmeler ile "yeni ilköğretim programının sınırlılıkları"nın irdelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Amaç ve İçerikteki Gelişmeler

Yenilenen ilköğretim programında hedefler sarmallık ilkesi esas alınarak belirlenmiştir. Öğrenmede davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Davranış ifadesi yerine bilgi ve beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2005).

Kazanımlarda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Mevcut programda çok kapsamlı olan kazanımlar yeniden düzenlenmiştir. Mevcut program ile yenilenen programdaki kazanım sayılarının karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Kazanım Sayılarının Karşılaştırılması

Dersin Adı	Mevcut Programdaki Kazanım Sayısı	Yenilenen Programdaki Kazanım Sayısı
Türkçe (1–5. Sınıf)	239	275
Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf)	1074	376
Sosyal Bilgiler (4–5. Sınıf)	158	93
Fen ve Teknoloji (4–5. Sınıf)	203	373
Matematik (1–5. Sınıf)	1267	368

Tablo 1'den de anlaşıldığı gibi, kazanım sayıları genel olarak azaltılmıştır. Bu azalma en belirgin olarak Matematik dersinde görülmektedir. Haftalık ders sayısı üç saatten dört saatte çıkarılan Fen ve Teknoloji dersindeki kazanım sayısının ise "Az bilgi özdür" anlayışıyla çelişen bir şekilde artırıldığı göze çarpmaktadır. Ancak Ercan ve Altun (2005, 316), yaptıkları araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde konu yoğunluğunun azaldığı sonucuna varmışlardır.

Yeni programda, tüm dersler için " eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi" olmak üzere sekiz ortak beceri saptanmıştır (MEB, 2005). Ayrıca programda derslerin diğer dersler ve ara disiplinlerle etkileşim içinde olmasını temel alan disiplinler arası yaklaşıma yer verilmiştir.

Bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı öğretim programında her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir. İçerik oluşturulurken, bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında uygun bir dengenin sağlanması esas alınmıştır. Kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterilmesine dikkat edilmiştir. Derslerde hayatın içinden ve kullanılabilir bilgi ve becerilere öncelik verilmesi esas alınmıştır (MEB, 2005). Rehberliğin önemsendiği bu programda, Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler için ayrı bir ders saati ayrılmıştır.

Türkçe programında ilk kez "görsel okuma ve görsel sunu" öğrenme alanına yer verilmiştir. Türkçe dersinde "dinleme" alanına önceki programa oranla daha çok yer verilmiştir (MEB, 2004a, 12). Türkçe dersinde ilk kez okuma saatine yer verilmiştir (MEB, 2005). Bunun yanında, Türkçe öğretim programında "estetik eğitime" ilişkin kavramlara yer verildiği görülmektedir (İlhan, 2005, 215). Türkçe programında Atatürkçülük ile ilgili konular ise dört temel başlık altında ele alınmıştır. Atatürkçülük konuları ile ilgili etkinliklerin adları belirtilmiştir (MEB, 2005).

İlk okuma yazma öğretiminde ise "Ses Temelli Cümle Yöntemi" esas alınmıştır. İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2004, 71–73). Ses Temelli Cümle Yöntemi Türkçe'nin ses yapısına uygun bir yöntemdir (Güneş, 2005, 141) Bu yöntemin okumaya toplu geçiş, erken okuma, oku-

ma anlama, telaffuz ve yaratıcılık bakımından etkili olduğu söylenebilir. Bu yöntemle okumayı öğrenen öğrencilerin, çözümleme yöntemine göre daha yavaş okudukları; ancak okuduğunu anlama becerilerini daha kolay kazandıkları ifade edilmektedir (Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2005, 174).

Hayat Bilgisi dersinde, "mutlu bireylerin yetiştirilmesi" esas alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde ise öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, bilginin kendileri tarafından yapılandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Fen ve Teknoloji dersinde, "fen ve teknoloji okur-yazarı" yetiştirilmesi amaçlanmıştır. "Az bilgi özdür" anlayışı esas alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmaları, fen-teknoloji-toplum-çevre arasındaki etkileşimleri anlamaları, bilimsel tutum ve değerleri benimsemeleri amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Matematik programında ise "Her çocuk matematik öğrenebilir." ilkesi temel alınmıştır. Matematik programının vizyonu, "Hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, matematik öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmektir." şeklinde ifade edilmiştir(MEB, 2005).

Yeni ilköğretim programında, sarmallık ilkesi, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları temel alınmıştır. Kazanımların ve içeriğin kapsamı önemli ölçüde daraltılarak, öğrenci seviyesine uygun bir hale getirilmiştir.

Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Gelişmeler

Yeni program öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiştir. Bu nedenle programda aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir (MEB, 2004a, 13).

Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2005). Öğrenmeyi öğrenme anlayışına önem verilen bu programda, belirlenen kazanımların edinilebilmesi için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak düzenlenmiştir (MEB, 2004e, 16). Öğrencilerin kazandıkları bilgiyi eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yorumlanması esas alınmıştır (MEB, 2004d, 14).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin esas rolünün rehberlik olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2004b, 100). Okul dışı etkinliklerle ailenin öğretimin bir parçası haline getirilmesi anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2005). Öğrencilerin ise öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılmaları ön plana çıkarılmıştır. Öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip olabileceklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2004c, 62).

İlk defa "öğretmen kılavuz kitapları"nın hazırlanmış olması programın uygulanmasında öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca ilk defa "öğrenci çalışma kitapları"nın hazırlanmış olması ise öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmasına yardımcı olması bakımından önemli görülmektedir.

Kısacası, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirmedeki Gelişmeler

Yeni ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (MEB, 2004a, 14). Ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrenme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak eksikliklerini belirlemek, programın etkililiğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yönlerini ortaya çıkarmaktır (MEB, 2004d, 38).

Bu programda geleneksel ölçme tekniklerinin yanında, "performans değerlendirme, ürün dosyası, proje, yazılı raporlar, poster, gösteri, grup ve/veya akran değerlendirilmesi, kendi kendini değerlendirme" gibi ölçme tekniklerine yer verilmesi esas alınmıştır (MEB, 2004e, 28). Bir başka ifadeyle değerlendirmede alternatif ölçme tekniklerinin kullanılması anlayışı benimsenmiştir. Bu teknikler ile sadece ürünün değil, öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır (MEB, 2004e, 29). Seçmeli derslerin değerlendirilmesinde ise notla değerlendirilmeme anlayışı temel alınmıştır (MEB, 2006).

Yeni ilköğretim programında, değerlendirmede sonuçla birlikte sürecin dikkate alındığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım ise öğrencilerin bütün yönleriyle değerlendirilmesine olanak sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Yeni İlköğretim Programının Sınırlılıkları

Yeni ilköğretim programının sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

1. Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının kalabalık olması alıştırma ve uygulama imkânlarını sınırlandırmaktadır (Şahin vd. 2005, 174). Kalabalık sınıflarda öğrencinin aktif olmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin sağlıklı olarak uygulanması çok zordur.
2. Öğretmenler programın "kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme" boyutlarına ilişkin hizmetiçi eğitim gereksinimi duymaktadırlar (Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız ve Girmen, 2005, 62). Öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin tam olarak giderilememesi ise programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Beş günlük seminer alan formatörler tarafından, 2005 Haziranında il ve ilçelerde öğretmen ve yöneticilere uygulamayla ilgili beş günlük seminer verilmiştir (Tekışık, 2005, 13). Eğitim gereksiniminin giderilmesi için bu sürenin yeterli olduğunu söylemek zordur.

3. Sınav sisteminin değişmemesi durumu da yeni programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyecektir (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005, 255). 1968 programının da amacına ulaşmasında sınırlılıklara neden olan bu sınav sistemi yeni ilköğretim programının etkili olarak uygulanmasını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
4. Ölçme-değerlendirme formlarının uygulanmasına ilişkin ölçütler somut ve detaylı olarak ortaya konulmamıştır. Bu durumun ise değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyetten günümüze 1926, 1936, 1948, 1968 programları olmak üzere belli başlı dört program uygulanmıştır. 2004 yılında ise ilköğretim programı yeniden düzenlenmiştir.

Yeni ilköğretim programında, davranışçı yaklaşımdan çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Sarmallık ilkesine göre düzenlenen programın değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması anlayışı benimsenmiştir. Programda araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi esas alınmıştır.

Bu programda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkarılmıştır. Öğrenme sorumluluğunun ise öğrencide olması gerektiği anlayışına yer verilmiştir. Ailenin ise öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi hedeflenmiştir.

Bu programda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Değerlendirmenin süreç temelli olarak yapılması anlayışı temel alınmıştır.

Yeni ilköğretim programının, gerek felsefesi gerek hedef ve kazanımlardaki düzenlemeler ile çağcıl bir program niteliğine sahip olduğu söylenebilir.

Yeni ilköğretim programının etkililiğinin artırılması için nelerin yapılabileceği ile ilgili öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Sınav sistemi yeni programın felsefesine uygun bir hale getirilmelidir.
2. Eğitim mevzuatı yeni programın uygulanmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Teftiş anlayışı bu programın felsefesine uyumlu bir hale getirilmelidir.
3. Programın etkili olarak uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması çalışmalarına devam edilmelidir. Öğrencilerin belli okullara yığılmasının önlenmesi çözüm için bir örnek olarak verilebilir.
4. Yeni programda ölçme tekniklerinin uygulanılabilirliğinin artırılması için bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Değerlendirme formlarının öğretmenlerin uygulayabileceği bir şekle getirilmesi ile ilgili bazı ilkelerin geliştirilmesi yararlı olacaktır.
5. Eğitim gereksiniminin giderilmesi için daha uzun bir sürece yayılmış bir hizmetiçi eğitimin gerekli yeterliliğe sahip kişilerce verilmesi uygun olacaktır. Bu anlamda üniversitelerin eğitim fakülteleriyle gerekli işbirliği yapılmalıdır.
6. Yeni programın başarılı olması için hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde; "aktif öğrenmede kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarındaki öğrenme anlayışları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yeni programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışı" gibi konulara yer verilmesi yararlı olacaktır.

Kısacası yeni programın etkili olarak uygulanabilmesi için, öğretmenlere gerekli rehberlik yapılmalıdır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin bu programın felsefesini benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Programın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin büyük bir role sahip olduğu hususu unutulmamalıdır.

Kaynakça

ARSLAN, Mehmet (2000). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri", **Milli Eğitim,** S.146, ss. 42–48.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1999). "Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları", **75 Yılda Eğitim** (Editör: Fatma Gök), ss.145–170, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. ve KALAYCI, N. (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler,** Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

ERCAN, F. ve ALTUN, S.A. (2005). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.311–319, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

GREEN, E. K. ve KARAGÖZ, S. (1965). **Yeni İlkokul Program Taslağı ve Ünite Çalışmaları** (Editör: Hüseyin Aytaç), Ayyıldız Matbaası, Ankara.

GÜLERYÜZ, Hasan (2002). **En Son Değişikliklerle İlköğretim Okulu Programı,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs (2005). "Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?". **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.136–145, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

İLHAN, Ayşe Çakır (2005). "İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun "Estetik Eğitim" Açısından İncelenmesi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.199–216, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Kültür Bakanlığı (1936). **İlkokul Programı,** Devlet Basımevi, İstanbul.

MEB (2006). **İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi,** http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=43. Sayfa 02.02.2006 tarihinde ziyaret edilmiştir.

MEB (2005). **İlköğretim 1–5. Sınıf Programlar Tanıtım Kitapçığı,** http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.doc. Sayfa 10.05.2005 tarihinde ziyaret edilmiştir.

MEB (2004). **Türkçe Öğretim Kılavuzu (1–5. Sınıflar Taslak),** Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB (2004a). **İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı,** 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB (2004b). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı,** 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB (2004c). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2, 3. Sınıflar) Öğretim Programı,** 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB (2004d). **İlköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı,** 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB (2004e). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı,** 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB (1995). **İlkokul Programı,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB (1979). **İlkokul Programı,** Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulu Basımevi.

ÖZDAŞ, A., TANIŞLI, D., KÖSE, N.Y. ve KILIÇ, Ç. (2005). "Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.239–255, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

ŞAHİN, İ., İNCİ, S., TURAN, H. ve APAK, Ö. (2005). "İlkokuma ve Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.159–175, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

TEKIŞIK, Hüseyin Hüsnü (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.11–15. Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

YAŞAR, Ş., GÜLTEKİN, M., TÜRKKAN, B., YILDIZ, N., ve GİRMEN, P. (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Öğretim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu,** ss.51–63. Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

EVALUATION OF THE NEW ELEMENTARY EDUCATION CURRICULUM

Muhamet Cevat YILDIRIM*

Abstract

The aim of this study is to investigate the underlying philosphy of new elementary education curriculum and its distinctive features from curricula that have been used since the announcement of Republic. Investigation of the subjects such as; improvments of aim and content, teaching and learning processes, measurement and assessment and limitations of new elementary education curriculum constitute the secondary aims of this study.

Findings of this descriptive study are based on literature review in this field.

According to the findings obtained in this study, the first important modification of the elemantary education curriculum was in 1926 and the second important modification took place in 1968. The new curricula were only improved versions of the 1968 program according to changes in time and environment. It is possible to state that the new elementary education curriculum, with its underlying philosophy and arrangments of objectives and behavioral acquirement is a modern program.

Key Words: Elementary education curriculum, active learning, cognitive learning approach, constructive learning approach.

* Şanlıurfa Management of National Educatıon, Head of Primary School Inspectors, İnönü University Institute of Social Sciences Postgraduate Student

PROAKTİF LİDERLİK VE DENETİM

Murat ÖZDEMİR*

Özet

Bu çalışmada, liderlik literatürü analiz edilmiş ve sonuçta liderlik konulu çalışmalar, betimsel ve normatif olmak üzere ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bu araştırmanın odağını oluşturan proaktif liderlik modeli ise normatif liderlik sınıflandırması içerisinde değerlendirilmiştir. Çalışmada, proaktif liderlik modelinin etkili denetim uygulamalarına katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ne var ki bu önermeyi bilimsel olarak destekleyecek daha fazla ampirik ve kuramsal çalışmaya ihtiyaç bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Denetim, liderlik, eğitim, proaktif

Giriş

Eğitimde denetimin birincil amacı, önceden tasarlanmış eğitsel hedeflerin başarılma düzeyini ölçmektir. Ancak eğitim denetiminde çağdaş yaklaşım, durum saptamanın ve değerlendirmenin bir adım daha ilerisine giderek eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2005, 3). Bu amacın gerçekleşmesi ise büyük oranda denetmenin etkili liderlik becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Bu yönde yapılmış ve yapılmakta olan tartışmalar bilim insanlarını liderlik ve denetim arasında var olduğu düşünülen ilişkiyi betimlemeye, açıklamaya ve kontrol etmeye yöneltmiştir (Haiman vd., 1972, 13).

Eğitim denetiminde çağdaş yaklaşımlar, denetmenin liderlik becerilerinin etkili denetim uygulamalarında önemli bir parametre olduğunu öne sürmektedir (Glickman, vd., 2004, 351). Özellikle son yıllarda yapılan liderlik çalışmaları birçok yeni liderlik modelinin gelişmesine yol açmıştır. Bu liderlik modellerinden biri de proaktif liderlik yaklaşımıdır. Proaktif liderlik yaklaşımının etkili denetim uygulamalarına yeni bir soluk getirebileceği kimi akademisyenlerce öne sürülmektedir (Daresh, 2001, xviii). Bu modelin anlaşılmasının, eğitim denetmenlerine yeni bir vizyon kazandırabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle liderlik ve denetim kavramları kuramsal çerçevede analiz edilmiş, ardından bu iki parametre arasındaki ilişki dokusu betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise proaktif liderlik yaklaşımı tanıtılmış ve modelin etkili denetim uygulamalarına yapacağı olası katkılar yordanmaya çalışılmıştır.

Liderlik ve Denetim

Liderlik konulu çalışmaları inceleyen kimi çalışma, literatürde 350 farklı liderlik tanımının yer aldığını belirtmektedir (Bennis ve Nanus, 1985'ten aktaran; Owens,

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı Öğrencisi

1987, 126). Bu kadar farklı tanımın yapılmış olması, liderlik sorunsalının tüm yönleri ile çözümlenemediğinin bir yordayıcısı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla liderliği merkeze alan bu çalışmada liderlik çalışmalarının genel bir özetinin yapılması daha sonra açıklanacak olan proaktif liderlik modelinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Aşağıda liderlik ve denetim kavramları betimlenmiş ardından denetim-liderlik ilişkisi tartışılmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi liderliğin pek çok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birini yapan Rainey (1991,157), liderliği bir süreç olarak ele almaktadır. Yazar liderliği, bir kişinin (liderin) diğer kişileri (grubu) belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır.

Benzer şekilde Baron ve Byrne da (1987, 405) liderliği, gruptaki bir üyenin diğer üyeleri etkileyebilme süreci olarak tanımlamaktadır. Süreç odaklı bu tanımlarda öne çıkan kavramlardan biri "lider" diğeri ise "grup"tur. Nitekim liderlik süreci ancak bir lider ve bu liderin etkide bulunabileceği bir grubun mevcut olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Owens, 1987, 126).

Denetimin tanımı ise farklı bakış açılarına göre değişme gösterebilmektedir. Aydın (2005, 5), denetim literatüründen derlediği tanımları beş kategoride sınıflandırmıştır. Bunlar;

(1) yönetsel bakış açısıyla denetim,
(2) program geliştirme etkinliği olarak denetim,
(3) insan ilişkileri süreci olarak denetim,
(4) yönetsel boyutu ile denetim ve
(5) liderlik işlevi olarak denetimdir.

Bu çalışmanın teması ile uyumlu olarak denetimin tanımını, liderlik işlevi bağlamında yapmak uygun olacaktır. Bu tanımı yapan Alfonso, Firth ve Neville'ye göre denetim, öğretmenlere mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmelerine katkı sağlamaya dönük mesleki liderlik yapmaktır (Aydın, 2005,5).

Benzer şekilde denetimi bir liderlik işlevi olarak gören Kelehear (2006, 69) denetmenin beş farklı türde liderlik davranışı sergilediğini belirtmektedir. Buna göre liderlik rolü üstlenmiş denetmen;

(1) çalıştığı grup ile ortak hedefler geliştir,
(2) denetimde demokratik ve işbirliğine dayalı yöntemler kullanır,
(3) sınıf-içi öğretimin gelişimine katkı sağlar,
(4) eğitim araştırmalarından elde edilen bilgileri eğitimsel problemlerin çözümünde kullanır ve
(5) birlikte çalıştığı öğretmen grubuna mesleki liderlik yapar.

Liderlik sürecinin merkezinde bulunan lider, başkalarına etkide bulunabilme özelliği taşıyan kişi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre lider, amacı belirlemekte ve grup üyeleri bu amacı gerçekleştirmek için çaba göstermektedirler (Steinmetz vd., 1992, 185). Bu çerçevede denetmenin liderlik rolünü, öğretmenlere nasıl daha iyi öğretebilecekleri konusunda mesleki rehberlik yapmak olarak tanımlamak olanaklıdır.

Liderlik sürecinin bir diğer bileşenini ise liderin etkide bulunacağı "grup" oluşturmaktadır. Miner'a (1992, 174) göre bir küme insanın grup olarak tanımlanabilmesi için bu kümeyi oluşturan üyelerin, sürekli etkileşim halinde olmaları, kendilerini grubun üyesi olarak görmeleri, bu insanların başka insanlar tarafından grup olarak tanımlanması, amaç birliği içerisinde olmaları ve dış çevreye karşı ortak tavır sergilemeleri gerekmektedir.

Bu çerçevede, denetmenin bir öğretim lideri olduğu kabul edilirse denetmenin etkide bulunacağı grup kuşku yok ki başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanlarıdır. Bu durumda denetmenin öğretmenlere her türlü mesleki rehberliği yapması ve yine öğretmenlere eğitim programı ve öğretimi alanlarında liderlik yapması önem kazanmaktadır. Bu tartışmalardan da anlaşılabileceği gibi liderlik; lider ve grup arasında meydana gelen dinamik bir etkileşim sürecidir. Bu sürecin analiz edilmesi uzun yıllar boyunca sosyal bilimlerin temel ilgi alanlarından birisini oluşturmuş ve liderlik ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Aşağıda, liderlik kuramları, denetim süreci ile ilişkilendirilerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Liderlik Kuramları ve Denetim

Bu alt başlıkta liderlik kuramları betimsel ve normatif olmak üzere ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulmuş ve bu kuramlar ile denetmenin liderlik rolü arasında var olduğu düşünülen ilişki dokusu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın cevap aradığı proaktif liderlik ve denetim süreci arasındaki bağın çözümlenebilmesi ise büyük oranda liderlik kuramlarının anlaşılmasına bağlı görünmektedir.

Betimsel Liderlik Kuramları ve Denetim: Liderlik sürecini açıklamaya çalışan üç farklı betimsel liderlik kuramından söz etmek mümkündür. Bunlar sırasıyla (1) "kişi odaklı kuramlar" (2) "koşul (durum) odaklı kuramlar" (3) "lider-grup etkileşimi odaklı kuramlar"dır (Coleman vd., 2005, 9; Baron vd., 1987, 405). Aşağıda bu kuramların temel özellikleri, denetim süreci ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Kişi odaklı kuramlar iki bölümde incelenebilir. Bunlardan biri "büyük insan kuramıdır." Bu kurama göre kişide liderlik özellikleri doğuştan gelir ve sonradan kazanılmaz. Dolayısıyla liderlik becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar anlamsızdır (Coleman vd., 2005, 9). Kişi odaklı bir diğer kuram ise çeşitli liderlik özelliklerine vurgu yapan "özellik" kuramıdır. Bu kuram, liderlerin diğer insanlardan farklı bir takım fiziksel ve zihinsel özellikler taşıdığı sayıltısına dayanmaktadır (Melissa, 2003, 27).

Başarılı denetmenlerin zihinsel ve duygusal bakımdan olgun, iletişim becerileri gelişmiş ve çalışma güdülerinin yüksek olduğu yaygın bir düşüncedir. Oysa belirtilen bu özelliklerin pek çoğunun öğrenme yoluyla sonradan kazanılabileceği öne sürülmektedir (Haimann vd., 1972, 16). Dolayısıyla kişi odaklı kuramlara dayanılarak yapılan çözümlemelerin başarılı denetim sürecini ve başarılı denetmenlik davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını söylemek mümkündür.

Nitekim alanda, kişi odaklı liderlik kuramlarının doğruluğunu destekleyen ampirik bulguların fazla olmadığı ifade edilmektedir (Owens, 1987, 126). Bu durum, liderlik araştırmalarında yeni bir dönemin doğmasına yol açmıştır. Yeni dönemde liderlik araştırmalarının merkezini liderlik sürecinde rol oynayan çevresel durumların ya da koşulların analizi oluşturmuştur.

Durum odaklı liderlik kuramları, liderlik sürecinde liderin kişisel özelliklerinden ziyade lideri ortaya çıkartan durumlar (koşullar) üzerine odaklanmaktadır. Örne-

ğin İngiltere'nin efsanevi lideri Churchill, birçok kişi tarafından "büyük lider" olarak tanımlanmaktadır. Ne var ki Churchill'in barış döneminde savaş dönemindeki kadar başarılı bir lider olamadığı, kimi yazar ve akademisyen tarafından iddia edilmektedir (Coleman vd., 2005, 10). Anlaşılacağı üzere durum odaklı liderlik kuramları farklı koşulların farklı liderler çıkarttığı sayıltısına dayanmaktadır (Baron vd., 1987, 405).

Durumsal liderlik kuramlarından birini de Fiedler geliştirmiştir. Fiedler'e göre liderin başarısı büyük oranda grubun yapısına bağlıdır. Örneğin grup yapısının görece düzensiz olduğu durumlarda yönlendirici ve başarıya odaklanmış liderlerin başarısı artmaktadır (Fiedlerden 1967'den aktaran; Coleman vd., 2005,10). Diğer yandan, eğer örgüt, "görev odaklı" ise, bu durumda destekleyici ve teşvik edici liderler daha başarılı performans gösterebilmektedirler (Glickman, vd., 2004, 348).

Tahmin edileceği gibi durum odaklı liderlik kuramı denetmenin başarısında grup yapısının belirleyici olacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu süreçte iki değişken öne çıkmaktadır. Bunlardan biri iletişim diğeri ise grubun kompozisyonudur. Gerçekten de denetmenin etkili bir liderlik sergileyebilmesi büyük oranda sahip olduğu iletişim becerilerine bağlı görünmektedir.

Denetmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve iletişimi sürekli açık tutması daha başarılı sonuçlar almasına yol açabilir. Diğer yandan grubun büyüklüğünün ve kompozisyonunun da etkili denetim sürecinde önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Örneğin, denetmenin çalışacağı öğretmen grubu büyük ise, bu durumda denetmenin, yapacağı çalışmaları iyi planlaması, örgütlemesi ve uygulaması büyük önem taşımaktadır (Haimann vd., 1972, 16).

Bir diğer liderlik kuramı da "transaksiyonel liderlik kuramı"dır. Bu kurama göre liderler kendilerini izleyenleri etkiledikleri gibi izleyenlerden de etkilenmektedirler. Bu önermenin doğruluğunu araştıran çalışmalar, liderlerin kendilerini izleyenlerin tutum, tercih, algı ve değerlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşmışlardır (Baron ve Byrne, 1987, 405).

Bu kurama göre, lider ve örgüt üyeleri hedeflerin gerçekleşmesi sürecinde sürekli olarak görüşmelerde bulunurlar. Bu süreçte belirleyici olan temel faktör, liderin ve izleyenlerin örgüt içerisinde sahip oldukları görece güçtür. Lider ve örgüt üyeleri sahip oldukları güç oranında karşılıklı olarak birbirlerini etkileyebilmekte ve alınan kararlarda o oranda söz sahibi olabilmektedirler (Boyd, 2002, 120).

Bu liderlik kuramına göre denetmenin etkili olabilmesi, kendi kişisel beklentileri ile denetlediği grubun beklentileri arasında bir denge kurabilmesine bağlıdır. Denetmenin kendi beklentileri ile grubun beklentilerini ortaklaştırabilmesi zor bir iş gibi görünse bile bunun, başarılı bir denetimin önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Haimann vd., 1972, 16).

Yukarıda genel özellikleri tartışılmış olan liderlik kuramları betimseldir. Diğer bir deyişle bu kuramlar liderlik süreciyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin analizine yoğunlaşmışlardır. Ancak betimsel kuramlar etkili liderliğe yol açan değişkenler üzerinde çok fazla durmamaktadır. Etkili liderlerin nasıl davranması gerektiği yönünde geliştirilen liderlik kuramları normatif liderlik kuramları olarak tanımlanmaktadır (Daresh, 2001, 113).

Normatif Liderlik Teorileri ve Denetim: Eğitimde normatif liderlik teorilerinin çıkış sürecini 1960'lı yıllarda başlayan ve okulların etkililiğini araştıran çalışmala-

ra kadar götürmek mümkündür. Kamuoyunda okulların etkili olup olmadıkları yönündeki tartışmalar sonucunda Amerikan Hükümeti 1960'lı yılların ortalarında James Coleman'dan bu iddiaları araştıran bir çalışma yapmasını istemiştir. Coleman yapmış olduğu çalışmalar sonucunda kamu okullarının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coleman Raporu, kamu okullarının meşruiyet krizi içerisine girmesine yol açmıştır. Ancak Coleman Raporu, Harvard Üniversitesi profesörlerinden Ronald Edmonds tarafından eleştirilmiştir. Edmonds, Coleman'ın aksine okulların öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkide bulunduğunu öne sürmüştür. Nitekim Edmonds ve arkadaşları yapmış oldukları ampirik çalışmalarda bu savlarını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır (What Is Effective School Research, 2007).

Edmonds'un, kamu okullarının etkili oldukları yönündeki önermesi literatürde "etkili okul hareketi" adı verilen yeni bir dönemin başlamasına yol açmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak etkili okullarla ilişkili olan parametrelerin analizi üzerine yoğunlaşmıştır. Nitekim uzun yıllar süren "etkili okul hareketi" sonucunda etkili okullarla ilişkili olan değişkenler şu şekilde tanımlanmıştır (Correlates of Effective Schools, 2007); (1) herkes tarafından paylaşılan ve iyi tanımlanmış okul misyonu, (2) yüksek başarı beklentisi, (3) öğretimsel liderlik, (4) öğrenci gelişiminin sürekli olarak izlenmesi, (5) öğrencilere öğrenme fırsatlarının sağlanması, (6) güvenli ve düzenli bir çevre ve (7) okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi.

Yeni dönemde ise bilim insanları ağırlıklı olarak yukarıda sıralanan değişkenlerin etkili okullarla gerçekten ilişkili olup olmadığı üzerine odaklanmışlardır. Bu değişkenler arasında yer alan "liderlik" kavramı ile ilgili olarak yapılan çalışmalar etkili liderliğin eğitim alanında oynamış olduğu role odaklanmıştır. Nitekim bu alanda oldukça hacimli bir literatür gelişmiş görünmektedir. Bu dönemde yapılan çalışmaların merkezini etkili okul liderlerinin ve denetmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışların neler olduğu oluşturmaktadır (Davies, Ellison ve Bowring-Carr, 2005, 8; Langley ve Jacobs, 2006, 71; Boyd; 2002, 130; MacBeath, 1998, 147).

Yapılan bu çalışmaların ortak noktasını, okul liderliğinin okul yönetiminden çok daha farklı ve ondan çok daha öte bir şey olduğu oluşturmaktadır. Bilindiği gibi 1980'li yıllar boyunca uygulanan liberal iktisat politikaları eğitimi de etkisi altına almıştır. Liberal uygulamaların koşullandırdığı bu anlayışa göre eğitim bir piyasa metaıdır ve diğer metalar gibi piyasa koşullarında üretilmeli ve pazarlanmalıdır. Elbette bu yeni anlayış, okul yönetimi alanında yapılan çalışmaları etkilediği gibi okul liderliği çalışmaları üzerinde de büyük etki yaratmıştır. Yeni dönemde yapılan çalışmalar, piyasa söyleminin giderek kamusal hizmet alanlarından birini oluşturan eğitim alanına girmeye başladığını göstermektedir. Böylece birer kamu yöneticisi durumunda olan valiler ya da okul kurulları birer "paydaşa" ya da "piyasa oyuncusuna" dönüşmüştür. Benzer şekilde yine bir kamu yöneticisi durumunda olan okul müdürleri ise özel sektör yöneticilerine verilen isimlerle, sözgelimi şirket yöneticisi, "piyasa analisti" ve "halkla ilişkiler uzmanı" gibi, anılmaya başlamışlardır (Grace, 1995, 5). Özetle yeni dönemde, birer kamu yöneticisi durumunda olan okul yöneticilerinden, özel sektör yöneticilerinden beklenen tarzda liderlik davranışları sergilemeleri beklendiği anlaşılmaktadır.

Bu anlayışın şekillendirdiği eğitim liderliği konulu çalışmaların merkezini, eğitim liderleri olarak tanımlanan eğitim yöneticisi ve denetmenlerde bulunması ge-

reken becerilerin analizi oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi bu analizler normatiftir. Diğer bir deyişle liderlik konusunu çeşitli yönleri ile açıklamaya çalışan betimsel yaklaşımların aksine normatif modeller etkili liderlerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgilenmektedirler. Bu çalışmanın merkezini oluşturan proaktif liderlik modelini de bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir.

Nitekim normatif liderlik kuramlarının 1980'li yıllarla birlikte ivme yakaladıklarını öne sürmek mümkündür. Örneğin Langley ve Jacobs'a (2006, 70) göre etkili eğitim liderlerinin şu beş temel beceriye sahip olmaları gerekmektedir; (1) gelişmiş bir kişilerarası ilişkiler becerisine sahip olmak, (2) esnek olmak, (3) kişisel gelişimini sürekli kılmak, (4) halkla sürekli olarak işbirliği içerisinde olmak, (5) geniş bir bakış açısına sahip olmak.

Bu ilkelere ek olarak eğitim liderlerinin okullarda hesap-verebilirlik anlayışını oluşturmaları gerekmektedir. Böylece okullarda başta yönetici olmak üzere bütün işgörenlerin performanslarından sorumlu tutulmaları önemli bir hale gelmektedir. Ayrıca okul liderlerinin okulları için ölçülebilir hedefler geliştirmeleri ve bu yönde çaba içerisinde olmaları önemli görülmektedir. Ve nihayet okul liderleri, belirlenen bu hedeflere ne ölçüde ulaşılıp ulaşılamadığını da sürekli olarak denetlemelidirler (Langley vd., 2006, 71).

Buna benzer olarak Davies, Ellison ve Bowring-Carr (2005, 8) 21. yüzyılın okul liderlerinin "stratejik liderler" olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Yazarlar çalışmalarında ağırlıklı olarak okullarda stratejik liderliğin ne anlama geldiğinin ve nasıl geliştirilmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre stratejik liderler (Davies ve diğerleri, 2005, 8);

1. Stratejik yönelimli olmalıdır (vizyon sahibi olmalıdır ve büyük resmi görebilmelidir).
2. Stratejilerini uygulanabilir eylemlere dönüştürebilmelidir (Uzun dönemli stratejik planları kısa süreli işlemsel planlara dönüştürebilmelidir).
3. Çalışanların amaçları ile örgütün amaçlarını ortaklaştırabilmelidir.
4. Örgütsel gelişmeye etki edebilecek önemli anları ve durumları çabuk fark edip doğru zamanda değişimi başlatabilmelidir.
5. Mevcut durumdan sürekli olarak mutsuz ve huzursuz olmalıdır.

Jazzar ve Algozzine ise (2006,170) geçmişin ve günümüzün eğitim liderlerinin, 21. yüzyılda eğitim alanında ortaya çıkması muhtemel yeni tür zorluklarla baş etmekte yetersiz kalacaklarını iddia etmektedirler. Bu yazarlara göre yeni dönemde başarılı bir eğitim liderinin sahip olması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Jazzar ve Algozzine, 2006, 170):

1. Vizyoner olmak; vizyon sahibi olmak grup çalışmalarına bir anlam ve amaç katar dolayısıyla grup üyelerinin motivasyonunu artırıcı bir etki yaratır.
2. Eğitimi bir bütün olarak görmek ve yönetmek; böylece liderlik rolleri grup üyeleri arasında dengeli bir şekilde dağılacak dolayısıyla grup üyelerinin sorumlulukları eşit olarak dağıtılmış olacaktır. Bunun doğal bir sonucu olarak grup üyeleri arasında güvene dayalı bir ilişkiler yapısı gelişecektir.

3. Birlikte öğrenme; gelecekte etkili eğitim liderliği bilgiye bağımlı olacaktır. Herbir üye yeni bilgiler getirecek ve bunlar bir araya getirilip yeni bir bilgi üretim süreci sağlanacaktır.
4. İletişim; eğitim liderliği için oluşturulmuş grup, güçlü bir kişilerarası ilişkiler yapısına ihtiyaç duyacaktır. İletişimin kalitesini artırmak ise büyük oranda grup üyelerinin dinleme, anlama, açık fikirli olma ve bunlardan daha önemlisi farklılıklar içerisinde bile ortak noktalar bulabilme becerilerinin gelişmiş olmasına bağlı olacaktır.

Bu çalışmanın temasını oluşturan "proaktif liderlik" anlayışı da içinden geçmekte olduğumuz dönemde etkisi giderek artan ve tüm kamu ve özel sektör yöneticilerinde bulunması önerilen özellikleri anlatan bir liderlik türü olarak ortaya çıkmıştır. Proaktif liderlik yaklaşımı, hızlı bir değişim süreci içerisinde olduğumuz bu dönemde normatif liderlik çalışmalarına yeni bir soluk getirmiş görünmektedir.

Proaktif Liderlik ve Denetim

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen büyük değişim ve dönüşümlerin bir sonucu olarak geleneksel-bürokratik liderlik anlayışı giderek sorgulanır bir hale gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi pek çok normatif liderlik kuramı geliştirilmiştir.

Bu liderlik kuramlarından biri, Blake ve McCanse tarafından geliştirilmiş olan "liderlik grid" kuramıdır. Bu kurama göre liderliğin iki temel boyutu bulunmaktadır. Bunlardan biri "insana odaklılık", diğeri ise "ürüne odaklılık"tır. Bu kuramın kökeninde Blake ve Mouton tarafından geliştirilmiş olan "yönetsel grid" modeli bulunmaktadır. Liderlik grid kuramı yalnızca liderlik özelliklerini betimlemekle kalmaz aynı zamanda etkili bir lider olabilmenin temel unsurlarına da vurgu yapar (Daresh, 2001, 113). Örneğin, etkili bir lider olabilmek için "insana odaklı liderlik" özelliği ile "ürüne odaklı liderlik" bileşenlerinin eşdeğer biçimde sergilenmesi gerekmektedir.

Normatif liderlik modellerinden biri de bu çalışmanın özünü oluşturan "proaktif liderlik" yaklaşımıdır. Nitekim temel özellikleri ve denetimle olan ilişkisinin aşağıda ayrıntılı olarak tartışıldığı proaktif liderlik yaklaşımı, geleneksel liderlik anlayışının kökten bir eleştirisi üzerinde yükselmektedir. Bu alt başlıkta önce proaktif liderlik kavramı betimlenecek ardından denetim süreci ile ilişkisi kurulmaya çalışılacaktır.

Proaktif Liderlik

Proaktif terimini ilk olarak ünlü ruhbilimci ve psikiyatrist Victor Frankl *İnsanın Anlam Arayışı* isimli kitabında kullanmıştır. Yazar bu kavramı, hayatının sorumluluğunu üzerine alan insanlar anlamında kullanmıştır. Diğer bir deyişle insanın yaşamda karşılaştığı her türlü sorunun nedenini çevresel faktörlerde ya da diğer insanlarda değil de kendisinde araması proaktif kavramının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Yazarın bu yaklaşımı geliştirmesinde kuşku yok ki en belirleyici neden ailesini II. Dünya Savaşı yıllarında kaybetmesidir. Frankl, kuramını büyük oranda Nazi toplama kamplarında geçirmiş olduğu dönemlerde geliştirmiştir. Yazar kuramında, en zor şartlarda bile insanın yaşamak için hayata yeni anlamlar yükleyebileceğini öne sürmüştür (Proactive Kişiler, 2007).

Frankl'ın bu yaklaşımı bir anlamda psikolojideki davranışçı yaklaşımın eleştirisine dayanmaktadır. Bilindiği gibi davranışçı yaklaşım davranışı uyaran-tepki for-

mülü ile açıklamaktadır. Diğer bir deyişle davranışçı yaklaşıma göre bireyin vereceği her türlü tepki uyaranın türü ve şiddetine bağlı olarak değişebilmektedir (Wade vd., 1990, 18).

İçerisinde "klasik koşullandırma" ve "edimsel koşullandırma" gibi çeşitli türevleri bulunan davranışçı yaklaşıma göre insanın öğrenme sürecinde rol oynayan temel etkenler uyaran ve pekiştireçtir (Hulse vd., 1980, 9). Anlaşılacağı üzere psikolojide uzun yıllar egemen bir anlayış olan davranışçı yaklaşım, insanın duygu ve düşünce gibi iç-psikolojik süreçlerini gözardı etmiştir. Farklı bir deyişle, davranışçı yaklaşıma göre insan davranışları reaktiftir.

Psikolojide, davranışçı yaklaşımın eleştirisi üzerine kuramını geliştiren Victor Frankl, Rollo May ve Ludwing Binswanger gibi yazarlar, varoluşçu psikoloji yaklaşımın da kurucuları olmuşlardır. Varoluşçu psikoloji yaklaşımı ise davranışçı psikoloji yaklaşımının aksine insan davranışlarında belirleyici olan etkenin, insanın dünyayı nasıl algıladığı ve nasıl anlamlandırdığı olduğunu öne sürmektedir (Hall vd., 1985, 243).

Dolayısıyla varoluşçu yaklaşım, reaktif kavramına olumsuz, proaktif kavramına da olumlu anlam yüklemektedir. Yapılan bu tartışmalardan da anlaşılacağı üzere reaktif davranış bir uyarana dolaysız tepki vermek anlamına gelmektedir. Proaktif davranış ise uyarana doğrudan tepki vermek yerine, bireyin uyaranı iç-psikolojik süzgecinden geçirmek suretiyle yeniden anlamlandırması ve tepkisini buna göre vermesi anlamına gelmektedir.

Proaktif davranışı açıklayan bir diğer görüşe göre proaktif davranış bir kişinin mevcut durumu kendi lehine çevirebilmek amacıyla istekli olması ve bu yönde eyleme geçmesi anlamına gelmektedir. Bu görüşe göre proaktif kişiliğe sahip insanlar her türlü çevresel baskıya direnme becerisine sahip olup, çevreyi kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeye çaba göstermektedirler (Bateman vd., 1993, 103).

Bu yönüyle proaktif kişilerin pasif kişilik özelliklerine sahip insanlardan farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Bu görüşe göre pasif kişilik özelliğine sahip insanlar reaktif davranışlar göstermektedirler. Diğer bir deyişle, reaktif kişilik yapısına sahip insanların davranışlarına çevresel faktörler etki ederken, proaktif insanlar çevreyi değiştirme yönünde bir eğilim içerisindedirler (Kirby vd., 2004, 4).

Bu yönüyle reaktif ve proaktif davranış özelliklerinin psikolojinin ilgi alanına giren "denetim odağı" kavramı ile benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Denetim odağı, bireyin davranışlarının sonuçlarını içsel nedenlere mi, yoksa dışsal nedenlere mi bağladığını anlatan bir kavramdır. Bu yönünle iç-denetim odağı ve dış-denetim odağından bahsetmek mümkündür. İç-denetim odaklı bireyler yaşamlarında başlarına gelen her türlü olayın nedenini kendilerinde ararken, dış-denetim odaklı bireyler ise kendileriyle ilgili her türlü olayın nedenini dış faktörlerde aramaktadırlar (Wade vd., 1990, 408).

Görüldüğü gibi, proaktif kişilik yapısına sahip kişiler yaşamda başlarına gelen her türlü olayın nedenini kendilerinde aramaktadırlar. Dolayısıyla proaktif kişilik yapısına sahip insanları yaşamı olduğu gibi kabullenmeyip kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmeye çalışan kişiler olarak tanımlamak mümkündür. Oysa dış-denetim odaklı bireyler yaşamda karşılaştıkları her türlü olayın nedenini dış faktörlerde aramakta, dolayısıyla yaşamı olduğu gibi kabullenme eğilimi içerisine girmektedirler.

Bütün bu gerekçelerden dolayı proaktif kişileri yaşamın kontrolünü kendi ellerinde tutmaya çalışan insanlar olarak tanımlamak olasıdır.

Proaktif kavramının yaygınlaşması ve liderlik literatürüne girmesi ise Stephen R. Covey'in 1989 yılında yayımladığı *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı* adlı kitabı ile gerçekleşmiştir. Covey kitabında insanlara, etkili olabilmeleri için yedi farklı tavsiyede bulunmuştur. Yazara göre insanların başarılı olabilmelerinin ön koşulu proaktif olabilmeleridir. Yazar proaktif olmak kavramı ile bireylere her türlü edimlerinde inisiyatifi ele almalarını önermektedir. Diğer bir deyişle bireylerin seçme özgürlüğü vardır ve bireyler yaşamda yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu üstlenebilmelidir. Covey, sorumluluk bilincinin gelişmesini ise yaşamdaki diğer tüm alışkanlıkların temeli olarak görmektedir (Covey, 1989'dan aktaran; Cunningham vd., 2003, 158).

Baltaş'a (2007, 2) göre ise proaktif olmak, bireyin çevreyi değiştirmek için bir hareketi başlatma ve sürdürme eğilimidir. Proaktif özelliklere sahip kişiler, koşullar tarafından kısıtlanmaya razı olmaz; fırsatları fark eder, inisiyatif kullanarak harekete geçer ve istediğini elde edinceye kadar sebat ederler. Kendi davranışları sonucunda çevreyi değiştirebileceklerine dair bir inanç taşırlar. Tam da bu nedenden dolayı girişimci eylemlere doğru yönelirler. Ancak sonuçları değiştiren her davranış proaktif olmak anlamına gelmez. Gerçek anlamda proaktif olmak demek bilerek, isteyerek ve doğrudan doğruya yeni koşullar oluşturarak mevcut durumu değiştirmek demektir.

Baltaş (2007, 2) dünyanın çeşitli bölgelerinde girişimciler ve üst düzey yöneticiler üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda başarılı yöneticilerin proaktif davranışlar sergilediklerini ve aşağıda sıralanan kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedir. Buna göre proaktif yöneticiler;

1. Sürekli olarak değişim fırsatları kollarlar.
2. Değişime odaklı hedefler belirlerler.
3. Problemleri öngörür ve önlerler.
4. Farklı işler yapar ya da işleri farklı yaparlar.
5. Harekete geçerler.
6. Hedefe ulaşana kadar uğraşmayı ve çaba göstermeyi sürdürürler.
7. Değişimi tasarlamak ve başlatmakla kalmaz sonuna erdirir ve başarırlar.

İş yaşamında başarıya etki eden faktörleri araştıran M. Crant (2007) ise proaktif kişileri inisiyatif gösteren, harekete geçen ve anlamlı bir değişim gerçekleştirmeden işin peşini bırakmayan, azimli insanlar olarak tanımlamaktadır. Crant, bu savını kanıtlamak için bir "proaktif kişilik ölçeği" geliştirmiş ve bu ölçeği 131 emlak komisyoncusuna uygulamıştır. Ardından dokuz ay boyunca bu komisyoncuların iş performanslarını izlemiştir. Çalışma sonucunda ise Crant, proaktif kişilik ölçeğinden en yüksek puanı alan komisyoncuların aynı zamanda en fazla kazanç sağlayan kişiler olduğunu bulmuştur (Proaktif, 2007).

Diğer yandan proaktif kişilik yapısının aynı zamanda kişiye bir takım yararları olduğu da belirtilmektedir. Bu yararların başında proaktif kişilerin göstermiş oldukları iş performansının daha yüksek oluşu gelmektedir. Ayrıca proaktif davranışlar sergileyen kişiler başkaları tarafından daha etkileyici ve başarılı bulunmaktadır. Örneğin bir pazarlama şirketi yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada proaktif kişilik özelliğine sahip yöneticilerin daha karizmatik, liderlik özellikleri daha güçlü,

kurumlarına daha fazla katkıda bulunan ve kurumsal bağlılığı yüksek kişiler olarak tanımlandığı görülmüştür. Diğer yandan proaktif kişilerin mesleklerinde ilerledikleri, önemli mevkilere geldikleri, daha yüksek kazanç elde ettikleri belirtilmektedir (Baltaş, 2007, 2).

Daha önce de belirtildiği gibi proaktif davranış, reaktif davranıştan farklı özellikler taşımaktadır. Çizelge 1'den de takip edilebileceği gibi reaktif davranış ile proaktif davranış arasında önemli sayılabilecek bir takım farklar bulunmaktadır.

Çizelge. 1. Reaktif ve Proaktif Liderler Arasındaki Farklar

Proaktif Lider	Reaktif Lider
Fırsatlar doğduğunda bunları aktif olarak tespit eder ve yararlanır	Bitmiş bir plan olmadan harekete geçmekten korkar
Kararlıdır	Temkinlidir
Belirsizliğe meydan okur	Belirsizlikten tedirgin olur
Ortaklaşa bir başarı kültürü yaratmak için gruptan yararlanır	Grubun başarılarından kendine pay çıkarır
Bunalım durumlarında çevresine umut ve esin kaynağı olur	Bunalım durumunda davranmaya tereddüt eder
Örgüt içinde güçlü değer ve ahlak kuralları yaratır ve bunları uygular	Kendi çıkarlarını grubun çıkarlarının önünde gözetir
Başkalarının düşünce ve reaksiyonlarını öngörebilir ve buna göre davranır	Başkalarının duygu ve düşüncelerini kavramakta zorlanır
Geleceğin alımlı ve esin kaynağı bir resmini oluşturur	Ortaklaşa vizyonu kavramakta/ benimsemekte zorlanır
Çok zor ve karmaşık sorunlara oldukça yaratıcı ve aykırı çözümler üretir	Kural ve rutin dışı zorluklarla başa çıkmakta zorlanır

Kaynak: Liderlik Nitelikleri. http://www.eylem.com./lider/lideroz08.htm. Erişim Tarihi: 17. 05. 2007.

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, proaktif liderler reaktif liderlerin aksine daha yaratıcı, vizyon sahibi, grubun ortak aklına önem veren, olumlu, güçlü değer yargılarına ve ahlak kurallarını benimsemiş ve çıkan fırsatları çabuk algılayıp tepki verebilme özelliklerine sahiptirler.

Proaktif Liderlik Davranışları ve Denetim

Hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinin yaşandığı günümüz koşullarında, örgütlerin geleceği büyük oranda etkili yönetilip yönetilemediklerine bağlı görünmektedir. Örgütsel amaçların en üst düzeyde gerçekleşebilmesinin koşullarından biri de bu amaçlara ne oranda ulaşılıp ulaşılamadığının tespit edilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Ancak çağdaş örgüt ve denetim kuramları Aydın'ın da (2005, 3) belirttiği gibi yalnızca durum saptama ve değerlendirmeyle yetinmeyip, örgütsel optimizasyonu sağlayabilmenin araçlarını da sorgulamaktadır. Nitekim bu çalışmanın omurgasını oluşturan liderlik ve denetim alanlarında giderek normatif çalışmalar yaygınlık kazanmaktadır.

Günümüzde denetmenin mesleki rolü yalnızca çalışanların performanslarının sonul ölçümlerine odaklanmakla sınırlı değildir. Çağdaş denetim yaklaşımlarına göre denetmenin rolü, çalışanların mesleki gelişimlerini geliştirmeye dönük faaliyetleri de kapsamaktadır (Glickman, 1990, 309). Bu ise denetmene yeni bir sorumluluk alanı yüklemiştir. Bu sorumluluk alanı ise çalışanlara dönük etkili liderlik yapabilmektir. Bu noktada araştırmacıların karşısına yeni bir soru çıkmıştır; "etkili denetim sürecinde rol oynayan liderlik davranışları nelerdir?". Proaktif liderlik davranışları bu sorunun cevaplarından birini oluşturuyor görünmektedir.

Etkili bir denetim sürecinde rol oynayan proaktif liderlik davranışları arasında güdüleme, etkili iletişim, değişimi yönetebilme, çatışma çözebilme, grupla çalışma ve eğitim programı liderliği gibi özellikler bulunmaktadır (Daresh, 2001, 133). Aşağıda, bu özelliklerin analizi yapılmıştır. Böylece proaktif liderlik ve denetim arasındaki bağın sentez edilmesi ve son tahlilde değerlendirilmesi mümkün olabilecektir.

Güdüleme: Kuşku yok ki genel olarak liderlerin özel olarak ise denetmenlerin çalışanları güdüleyebilmeleri önemli bir proaktif liderlik özelliği olarak tanımlanabilir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi lider, grubu ortak amacın gerçekleşebilmesi için harekete geçirebilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, denetmenin etkili olabilmesi, grubu güdüleyebilmesine bağlıdır.

Güdüleme, genel olarak bireyi belirli bir hedefe doğru hareket etmeye yönelten bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bireyi belirli bir hedefe doğru harekete geçiren nedenler ise biyolojik ve sosyal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biyolojik nedenler arasında susamak ve acıkmak gibi temel ihtiyaçlar bulunurken, sosyal nedenler arasında para, şöhret ve güç gibi psikolojik nedenler sıralanabilmektedir (Wade vd., 1990, 345).

Çalışanların güdülenmeleri gerçekten de okullarda ve örgütlerde en önemli denetim sorumluluğu arasında sayılmaktadır. Çünkü çalışanları daha etkili çalışmaya yöneltebilecek etkenlerin anlaşılması; okul yönetici ve denetmelerin çalışanların performanslarını nasıl artırabilecekleri ve neden bazı çalışanların işi bıraktığı ya da işe geç gelme gibi davranışlar sergilediklerinin anlaşılması, büyük oranda güdüleme sürecinin iyi anlaşılmasına bağlı görünmektedir (Daresh, 2001, 136).

Nitekim güdüleme alanında yapılan çalışmalar bireyin davranışlarının ardında yatan nedenlerin anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Güdüleme kuramları kendi içerisinde (1) ihtiyaç kuramları, (2) eşitlik kuramı ve (3) beklenti kuramı olmak üzere üç başlıkta incelenebilir (Miner, 1992, 53).

İhtiyaç kuramları arasında en bilineni psikolog Abraham. H. Maslow'un geliştirmiş olduğu "ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır." Maslow'un geliştirmiş olduğu güdülenme modelinin alt basamağında fizyolojik ihtiyaçlar bulunmaktayken bunu sırasıyla güvenlik, ait olma ve sevme, öz-saygı ve son olarak kendini gerçekleştirme bulunmaktadır (Hall vd., 1985, 2006).

Maslow'un kuramının özünde, alt basamaktaki ihtiyaçların doyurulmadan üst basamaktaki ihtiyaçların bireyi güdülemeyeceği sayıltısı bulunmaktadır. Maslow'un geliştirmiş olduğu model her ne kadar ampirik olarak desteklenmemiş olsa da (Miner, 1992, 58), çalışanların ihtiyaçlarının bilinmesi onların iş güdülenmelerinin artırılmasında kullanılabilir. İhtiyaç kuramları, denetmenlere öğretmenlerin ve diğer çalışanların nelerden doyum sağladıkları ve nelerden doyum sağlamadıkları konu-

sunda ipuçları sağlayabilir. Böylece denetmen bu ipuçlarını kullanarak çalışanların daha etkili çalışmalarını sağlayabilir (Daresh, 2001, 139).

Bir diğer güdüleme kuramı ise "eşitlik kuramıdır". Bu kuram J. Stacy Adams tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir. Bu kurama göre, çalışanlar yapmış oldukları işler sonucunda iş yerine bir şey katmakta ve bunun karşılığını amir ya da patronlarından beklemektedirler. Şayet çalışanlar emeklerinin karşılığını tam olarak aldıklarına inanıyorlarsa bu durumda bir denge (eşitlik) durumu ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda çalışanların iş doyumu artmakta ve çalışanlar kişisel ve örgütsel amaçların daha fazla gerçekleşmesi için daha etkili çalışma davranışı sergilemektedirler. Bunun tersi durumunda iki süreç gelişmektedir. Bulardan ilkine göre eğer çalışan, emeğinin üstünde bir ödül alıyor ise bir çeşit suçluluk duygusu içerisine girmektedir Buna karşın eğer çalışan, emeğinin karşılığını tam olarak alamadığını düşünüyor ise bir kızgınlık duygusu yaşamaktadır (Miner, 1992, 68).

Eşitlik kuramının doğru olduğu kabul edilirse denetmenin, çalışanların yapmış oldukları işin karşılığını aldıkları yönünde duygu yaşamalarını sağlayacak tedbirleri alması gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum ortaya çıkmaktadır: eşitlik teorisi, çalışanların diğer çalışanlarla eşit tutulmaları anlamına gelmemektedir. Daha ziyade çalışanın kendi performansının karşılığını tam olarak alabildiğine yönelik bir algı içerisine girmesidir (Daresh, 2001, 141).

Bir diğer güdülenme kuramı ise "beklenti kuramı"dır. Bu kurama göre insanların belirli bir amacı gerçekleştirirken gösterdikleri performans düzeyi büyük oranda o amaca atfettikleri anlamla doğru orantılı olarak gerçekleşmektedir. Bu kurama göre eğer gerçekleştirilmek istenen amaç gerçekçiyse, çalışanlar kendilerinden tam olarak ne beklendiğini anlamışlarsa ve çalışanlar bu amacı gerçekleştirebilecek beceri ve donanıma sahiplerse, bu durumda bu amaç en yüksek performans düzeyinde başarılabilmektedir (Cummings vd., 1993, 408).

Bu kuramdan yararlanan denetmenin öncelikle çalışanların örgütsel ve bireysel bakımdan önceliklerini iyi anlaması gerekmektedir. Bu nedenden dolayı denetmenin çalışanlarla zaman geçirmesi ve çalışanların örgüt ve birey için nelere değer verdiklerini anlaması önem kazanmaktadır (Daresh, 2001, 142).

İletişim: Proaktif liderlik özelliklerine sahip denetmenlerin çalışanları güdüleyebilmesi kadar, onlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi de önemlidir. İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bir iletişim sürecinde bir kaynak, bir ya da birden çok alıcı, gönderilen mesaj ve bir de kanal olmak üzere dört öğe bulunmaktadır (Ergun vd., 1992, 194). İletişimi sürecinin bir diğer bileşenini ise "dönüt" oluşturmaktadır. Bu suretle alıcı, kaynak kişiye, göndermiş olduğu mesaja yönelik sözel ya da sözel olmayan bir tepki vermiş olur. Böylece gönderici göndermiş olduğu mesajda değişiklik yapabilme olanağına sahip olur (Daresh, 2001, 151).

İletişim sürecinin iki farklı türü bulunmaktadır. Bunlardan ilki açık iletişim diğeri ise kapalı iletişimdir. Açık iletişimde verilmek istenen mesaj doğrudan ifade edilirken, kapalı iletişimde asıl verilmek istenen mesaj gizli bir kodla alıcıya gönderilir. Diğer bir deyişle kaynak kişi sözel olarak bir duygu ya da düşüncesini ifade ediyor görünmekle beraber, dolaylı olarak aslında başka bir mesaj vermeye çalışmaktadır (Cummings vd., 1993, 202).

İletişim, örgütsel yaşamın önemli bileşenlerinden biridir. Proaktif liderlik özelliklerine sahip denetmenler bu sürecin önemini bilmekte, dolayısıyla örgüt içi iletişim yapısının gelişimine katkı sağlayıcı ve iletişimi bozan faktörleri ortadan kaldırılmasına dönük faaliyetler içerisinde olmaktadırlar (Daresh, 2001, 159).

Değişimi Yönetebilme: Proaktif denetmenlerin en önemli özelliklerinden biri de değişimi yönetebilme becerileridir. Örgütsel değişim bilinenden bilinmeyene doğru bir hareket anlamına gelmektedir ve bu nedenden dolayı sürekli olarak dirençle karşılaşır. Çünkü gelecek belirsizdir ve değişim çalışanların yeterliklerini sorgulanır bir duruma getirebilir. Çalışanlar değişimin gerekçesini makul karşılamazlarsa değişimi desteklemezler. Ayrıca örgütlerin statükoyu korumak gibi bir özellikleri bulunmaktadır (Cummings vd., 1993, 146).

Örgütleri değişime zorlayan pekçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri örgütün çevresinden gelen baskılardır. Bu baskılara örnek olarak artan rekabet ve teknolojideki hızlı değişim gösterilebilir. Öte yandan örgütün ürettiği mal ya da hizmet kalitesinde düşme, üretim maliyetlerinin artması, personelin çeşitli nedenlerden dolayı işi yavaşlatması ya da işe hiç gelmemesi türünden gerekçeler ise örgütleri değişime zorlayan iç nedenler arasında sayılabilir (Cummings vd., 1993, 146). Bütün bu nedenler liderleri değişime zorlamaktadır. Eğer liderler örgütsel değişimi iyi yönetemezler ise örgütün yokolma tehlikesi belirebilir.

Anlaşılacağı gibi örgütsel değişim kaçınılmazdır. Dolayısıyla okul liderlerinin de bu değişim sürecini iyi yönetebilme gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır. Burada proaktif liderlerin değişimin önündeki engelleri kaldırabilmesi büyük önem taşımaktadır. Değişimin önündeki engellerin kaldırılmasında şu faktörlerin etkili olabileceği belirtilmektedir (Watson, 1966'dan aktaran; Daresh, 2001, 177):

1. Eğer yöneticiler projenin kendilerine ait olduğunu düşünürlerse olası direnç daha az gerçekleşir.
2. Eğer üst düzey yönetim değişimi desteklerse direnç azalır.
3. Örgüt çalışanları değişimin, işyükünü artırmak yerine azaltacağına inanıyorlarsa değişime direnç azalır.
4. Eğer değişim projesi örgüt çalışanlarının daha önce dile getirdikleri bir istek ise bu durumda direnç azalır.
5. Eğer değişim konusu çalışanların ilgisini çekecek nitelikte ise direnç azalır.
6. Çalışanlar, olası değişim süreci sonunda özerklikleri ve güvenliklerini kaybetmeyeceklerini düşünüyorlar ise direnç azalır.
7. Değişim sürecine çalışanların da fikri alınarak başlanıyor ise direnç azalır
8. Eğer örgüt içinde uzlaşmaya dayalı bir yöntemle değişim başlatılıyorsa direnç azalır.

Dolayısıyla proaktif özelliklere sahip bir denetmen, yukarıda sıralanmış gerekçeleri göz önünde bulundurarak değişimi yönetebilmesi muhtemeldir. Zaten daha önceki bölümde de tartışıldığı gibi proaktif liderin en önemli özelliklerinden biri de belirsizliğe meydan okuyabilmesi ve çıkan fırsatları değerlendirebilme becerisine sahip olmasıdır.

Çatışmayla Başedebilme: Proaktif liderlik davranışlarına sahip denetmenler aynı zamanda çatışmayla başedebilme becerisine de sahiptirler. Çatışma kavramının oldukça farklı tanımları bulunmaktadır. Savcı (1999, 105) çatışmayı, rekabet biçimindeki etkileşimin şiddetlenmesi olarak tanımlarken, Balcı (2000, 176) ise, tarafların amaç veya ilgilerinin zıt olduğu ortamlardaki ilişkiler olarak tanımlamaktadır.

Örgütlerde çatışma genellikle birimler arasındaki bağımlılıktan ve bağımlı etkinliklerden, ortaklaşa karar verme zorunluluğundan, rollerin yapısındaki çelişkilerden, amaçların farklılığından, bireysel farklılıklardan, yetkilerin dağılım biçiminden, birim ve bireyler arası rekabetten, baskı ortamından ve iletişim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Aydın, 1991, 277; Mc Guire, 1984, 32). Çatışma kaçınılmaz bir gerçekliktir. Örgüt liderlerinin bu gerçeğin farkında olması ve ortaya çıkan çatışmalarla başedebilecek donanıma sahip olmaları gerekmektir. Bunun ilk adımı ise çatışmayı kabullenmektir. Önemli olan çatışma ile yaşayabilmektir. Ancak liderlerin çatışmanın kendilerini kontrol etmesine izin vermemeleri gerekmektedir (Daresh, 2001, 209).

Grupla Çalışma: Proaktif liderlik yaklaşımı daha etkili bir örgütün yaratılmasında ağırlıklı olarak liderin eylemleri üzerinde durmaktadır. Ancak denetici ya da yöneticinin zamanının büyük çoğunluğu gruplarla çalışarak geçirmektedir. Dolayısıyla liderin grup gelişimi, grup türleri, grup normları, grupların işlevleri, grup etkiliği gibi süreçler konusunda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Daresh (2001, 230), etkili proaktif eğitim liderlerinin ve denetmenlerinin gruplarla ilgili olarak şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Eğitim liderlerinin, çalıştıkları grupların özelliklerini iyi anlamaları gerekir. Çünkü grubun özelliklerinin anlaşılması denetmene daha etkili olabilme imkanı sağlamaktadır.
2. Eğitim liderlerinin grup ya da takım kurabilmeleri önemlidir. Çünkü, denetmen ya da yöneticiler zaman zaman öğretmenlerden çeşitli amaçları gerçekleştirmek için grup ya da takımlar kurmaktadırlar. Bunun başarılabilmesinin ön koşulu grup ya da takım üyelerinin neden böyle bir grubun ya da takımın oluşturulduğunu anlamalarıdır. Diğer bir deyişle denetmen ya da yönetici grubun ya da takımın kurulma gerekçesini üyelere iyi anlatabilmelidir.
3. Eğitim liderleri oluşturulmuş bir grubun devamlılığını sağlamalıdır. Burada önemli olan, yalnızca grubun oluşturulması değil aynı zamanda grup içerisinde belirebilecek olası çatışmalardan dolayı grubun dağılmasının önüne geçebilmektir.

Özetle, etkili bir denetim sürecinin unsurlarından birisini oluşturan grupla çalışabilme becerisine sahip denetmenler, daha etkili bir liderlik davranışı sergileyebilmektedirler.

Eğitim Programı Liderliği: Proaktif denetmenlerin aralarında eğitim programları da olmak üzere pek çok konuda etkili olmaları beklenmektedir. Nitekim Daresh (2001,263) eğitim liderlerinin eğitim programları konusundaki teorik bilgilerinin yeterli olmadığını; buna ek olarak eğitim liderlerinin bu teorik bilgileri yaşama geçirme noktasında da etkili olmaları gerektiğini öne sürmektedir. Yazar bu sürecin üç aşamadan oluştuğunu ifade etmektir. Bu aşamalar sırasıyla planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Daresh (2001, 264) planlama aşamasında denetmenin, programı çev-

releyen toplumsal yapı, öğrenci durumları ve dersin konularını çok iyi anlaması gerektiğini belirtmektedir. Burada kastedilen, denetmenin bu üç değişken arasında denge kurabilmesidir. Bunu başarabilmek için denetmenin programa taraf olan öğretmenler, aileler ve öğrencilerin programa ilişkin fikirlerini alması gerekmektedir.

Programın uygulaması aşamasında ise proaktif denetmenin, kimlerin bu süreçten etkileneceğini iyi anlaması gerekmektedir. Örneğin liselerde matematik dersinin programında yapılan bir değişiklik, yalnızca lisedeki matematik öğretmenini değil ilk öğretim matematik öğretmenlerini de etkileyecektir. Benzer şekilde bir dersin programında yapılan bir değişikliğin bu dersle ilgili diğer dersleri etkilemesi olasıdır (Daresh, 2001, 266). Dolayısıyla proaktif denetmenlerin bu süreci iyi değerlendirmeleri ve uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek olası problemleri önceden fark edebilmeleri önem kazanmaktadır.

Program geliştirmenin son aşamasında ise denetmenin, planlanan hedeflere ne oranda ulaşıldığını değerlendirmesi gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, planlama aşamasında belirlenmiş olan hedef davranışların ne oranda öğrenciye kazandırıldığının ölçülmesidir. Diğer bir deyişle "Neyi başarmak istiyoruz?" ya da "İstediğimiz hedeflere gerçekten ulaşabiliyor muyuz?" türünden soruları proaktif denetmenlerin sürekli olarak kendisine sorması gerekmektedir (Daresh, 2001, 270). Dolayısıyla program geliştirme aşamalarının etkili bir şekilde yaşama geçirilmesinde eğitim liderlerinin büyük bir rolü bulunmaktadır. Etkili eğitim ve denetim liderlerinin program liderliği konusunda aşağıda sıralanan altı konuda sorumluluk taşıdıkları belirtmektedir (Glatthorn, 1997'den aktaran; Daresh, 2001, 271):

1. Vizyon ya da hedef geliştirebilmelidirler.
2. Geliştirilen programların etkililiğini değerlendirebilmek amacıyla ilgili taraflarla sürekli olarak etkileşim halinde olmalıdırlar.
3. Okullarda uygulanan ders programlarının düzenlenmesinde öğrenme-merkezli bir anlayışı egemen kılmalıdırlar.
4. Çeşitli öğretim programları arasında bütünlük sağlamaya dönük faaliyet içerisinde olmalıdırlar.
5. Eğitim programındaki farklı aşamaları birbirinden ayırabilmelidirler (Bir programın altı farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; önerilen program [akademisyenlerin önerdiği], yazılı program, öğretilen program, desteklenen program [yardımcı ders materyalleri gibi], değerlendirilen program [sınavlar] ve öğrenilen program).
6. Uygulama sürecini iyi takip etmelidirler.

Görüldüğü gibi denetmenler proaktif liderliğin bir gereği olarak eğitim programı konusunda da liderlik yapabilmelidir. Bu ise ancak denetmenin vizyon sahibi olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, büyük resmi görebilmesi ve süreci iyi takip edebilmesi ile mümkün olabilir görünmektedir.

Sonuç

Proaktif liderlik ve etkili denetim arasındaki bağın anlaşılmasına dönük bu çalışmada, liderlik kuramları ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bunlardan biri, liderin kişisel ve davranışsal özelliklerine ve grubun lider üzerindeki etkisine odaklanan betimsel kuramlardır. Diğeri ise etkili liderde bulunması gereken asgari özellik-

lerin neler olduğu ve bu özelliklerin kişilere nasıl kazandırılabileceğine odaklanan normatif kuramlardır. Bu çalışmadan da anlaşılabileceği gibi, özellikle 1980'li yıllarla birlikte bir ivme yakalayan "piyasa söylemi", normatif liderlik çalışmalarına bir derinlik kazandırmıştır. Özellikle kamu sektörü ve özel sektör ayrımının giderek yok olmaya başlaması ile birlikte kamu yöneticilerinin de artık bir piyasa oyuncusu gibi davranmaları, yönettikleri örgütün etkililiği bakımından önem kazanmıştır.

Bilindiği gibi kar amacı taşıyan özel sektör firmaları ciddi bir rekabet baskısı altındadırlar ve bu nedenden dolayı stratejik düşünmek zorundadırlar. Eğer kamu sektörü de artık özel sektör emsalleri ile aynı kulvarda rekabet edecekler ise bu durumda onlar da benzer piyasa kurallarına göre hareket etmek zorundadırlar. Dolayısıyla günümüzde artık kamu yöneticileri de özel sektör yöneticileri gibi (örneğin CEO'lar gibi) etkili liderlik becerilerine sahip olmak durumundadırlar. Aksi takdirde yönettikleri kamu örgütünün entropiye girmesi kaçınılmaz bir son gibi görünmektedir. Çünkü, örgütsel amacın başarılması ve örgütün varlığını devam ettirebilmesi, büyük oranda yöneticilerin etkili liderlik becerilerine sahip olmasına bağlıdır.

Bütün bu anlatılanlar, eğitim yönetimi ve denetimi için de geçerli görünmektedir. Nitekim son yıllarda okullarımızda gördüğümüz gibi, stratejik yönetim, performans yönetimi ve insan kaynakları yönetimi gibi işletme yönetiminin araçları giderek etkin olmaya başlamışlardır. Buradan hareketle okullarımızın ciddi bir yönetim paradigması dönüşümü yaşadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu dönüşümü yönetebilmenin koşullarından birini normatif liderlik sınıflandırması içerisinde değerlendirebileceğimiz proaktif liderlik yaklaşımı oluşturmaktadır. Metin içerisinde de tartışıldığı gibi, proaktif liderler inisiyatif alan, vizyon sahibi, büyük resmi görebilen, geleceği kestirebilen ve dolayısıyla tedbir alabilen, girişken kişilerdir. Bütün bu özellikler, bir önceki paragrafta tartışılmaya çalışıldığı gibi rekabet baskısı altındaki şirket yöneticileri için oldukça yaşamsal öneme sahip özelliklerdir.

Ancak eğitim sektöründe de etkileri hissedilmeye başlayan piyasa söyleminin bir gereği olarak okul yöneticisi ve denetmenlerinin de proaktif özelliklere sahip olmaları okulların etkililiği bakımından önem kazanmaktadır. Geleneksel bürokratik anlayışla, okulu yönetebilmenin zemini artık mevcut değildir. Bu anlayışla okulları yönetmeye çalışmak bir taraftan okulların amaçlarını etkin bir şekilde başarabilmesini engelleyeceği gibi, diğer taraftan eğitim çalışanlarının da iş doyumlarını azaltacak gibi görünmektedir.

Tüm bu anlatılanlar ışığında proaktif liderlik yaklaşımını içselleştirmiş okul yöneticisi ve denetmenlerinin etkili okulların oluşumuna katkı sağlayabileceği öne sürülebilir. Ancak proaktif liderlik yaklaşımının görece yeni olmasından dolayı daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun da belirtilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Aydın, İ. (2005). **Öğretimde Denetim**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydın, M. (1991). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2000). **Örgütsel Gelişme.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baltaş, A. (2007). "*Girişimciliğin Ardındaki İnsan Profili*". http://baltas-baltas.com/web/makaleler/ck 5.htm Erişim Tarihi: 17.05. 2007.

Bateman, T. S., Crant, J. M. (1993). "*The Proactive Compenent of Organizational Behavior: A measure and correlates*". *Journal of Organizational Behavior, 14,* 103-118.

Baron, R. A., Byrne, D. (1987). **Social Psychology**. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Boyd, P. W. (2002). **Educational Leadership**. California: ABC-CLIO Publishing.

Coleman, M., Earley, P. (2005). **Leadership and Management in Education**. New York: Oxford University Press.

Correlates of Effective Schools. http://www.mes.org/correlates.html. Erişim Tarihi: 10.01. 2007.

Cummings, T.G., Worley, C. G. (1993). **Organization Developmen and Change**. St. Paul: West Publishing Company.

Cunningham, W., Cordeiro, P. (2003). **Educational Leadership: A problem-Based Approach**. Boston: Pearson Education.

Daresh, J. C. (2001). **Supervision as Proactive Leadership**. Illinois: Waveland Press Inc.

Davies, B., Ellison, L., Bowring-Carr, C. (2005). **School Leadership in the 21st Century**. London: RoutledgeFalmer.

Ergun, T., Polatoğlu, A. (1992). **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara: TODAİE Yayınları.

Grace, G. (1995). **School Leadership: Beyond Education Management**. London: The Falmer Press.

Glickman, C. D. (1990). **Supervision of Instruction**. Boston: Allyn-Bacon.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, M. J. (2004). **Supervision and Instructional Leadership**. Boston: Pearson Education Inc.

Haimann, T., Hilgert. R. L. (1972). **Supervision**. Cincinnati: South-Western Publishing Company.

Hall, C. S., Lindzey, G. (1985). **Introduction to Theories of Personality**. New York: Wiley Inc.

Hulse, S. H., Egeth, H., Deese, J. (1980). **The Psychology of Learning**. New York: McGraw Hill Book Company.

Jazzar, M., Algozzine, B. (2006). **Critical Issues in Educational Leadership**. Boston: Pearson Education Inc.

Kelehear, Z. (2006). **A Choreograpy of Human Understanding**. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Kirby, E. G., Kirby, S. L. (2004). "*Morningness, Proactive Thinking, and Student Performance*". http://uweb.txstate.edu/-ek10/morningness-2004 AOM pdf. Erişim Tarihi: 31. 05. 2007.

Langley, N., Jacobs, M. (2006). ***5 Essential Skills for School Leaders***. Maryland: Rowman&Littlefield Education.

MacBeath J. (1998). ***Effective School Leadership: Responding to Change***. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

McGuire, J.B. (1984). "*Strategies of School District Conflict*", **Sociology of Education**, *57,* 31-42.

Marion, R. (2002). **Leadership in Education**. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Melissa, H. (2003). "*Leadership Theory Reviewed*"., Bennett, N., Crawford, M., Cartwright, M., (Eds.) **Effective Educational Leadership**. London: Paul Chapman Publishing.

Miner, J. B. (1992). *Industrial- Organizational Psychology*. New York: McGraw-Hill International Editions.

Owens, R. G. (1987). **Organizational Behavior in Education**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Proactive. (2007). **http://enwikipedia.org/wiki/Proactive**. Erişim Tarihi: 08. 05. 2007.

Proaktif Kişiler. (**2007).http://baltas-baltas.com/web/pagedesignes/proaktif kişiler kazanır.html**. Erişim Tarihi: 07. 05. 2007.

Rainey, H. G. (1991). **Understanding and Managing Public Organizations**. San Francisco: Jossey –Bass Publisher.

Savcı, İ. (1999). **Örgüt ve Birey**. Ankara: Tasarım Dizgi Fotokopi Ofset

Steinmetz, L. L., Todd, H. R. (1992). **Supervision: First Line Management**. Boston: Richard D. Irwin Inc.

Wade, C., Tavris, C. (1990). **Psychology**. San Francisco: Harper Row Publisher.

"*What Is Effective School Research*" ? http://www.mes.org/esr.html. Erişim Tarihi: 10. 01. 2007.

PROACTIVE LEADERSHIP AND SUPERVISION

Murat ÖZDEMİR*

Abstract

In this study the leadership literature has been analysed and the studies on leadership have been divided into two categories as descriptive and normative. The proactive leadership model, which is the center of this study, has been taken into normative leadership category. At the end of the study, it has been concluded that proactive leadeship model can contribute to effective supervisionary practises. However, it has been seen that there is a need for more empirical and theoretical studies to support this thesis scientifically.

Key Words: Supervision, leadership, education, proactive

* Ankara University, Institute of Educational Sciences, Postgraduate Student at Educational Administration and Supervision Programme.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA VE LİSELERDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

Mesut SAĞNAK**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini karşılaştırmaktır. Veri toplama aracı olarak Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri" adlı anket kullanılmıştır. Anket, zorlayıcı, boş verici, uzlaşmacı, destekleyici ve görüşmeci disiplin stillerinin her birinden 6 sorunun yer aldığı toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya Niğde İlinde görevli 261 ilköğretim okulu öğretmeni ile 166 lise öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi istatistiksel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin en çok görüşmeci ve en az boş verici disiplin stilini kullandıkları belirlenmiştir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, liselerdeki öğretmenlere göre destekleyici disiplin stilini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, disiplin, disiplin stilleri

Giriş

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2006, 2).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1994, 13).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci (Çelik, 2005, 29); öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenme çevresi oluşturmaya ve sürdürmeye dönük eylemler (Brophy, 1988, 2); etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesi (Aydın, 2006, 10) olarak tanımlanmaktadır. Sınıfı yönetiminde en temel amaç, bireyleri kapasitelerinin üst sınırına kadar gelişmeleri için yönlendirmektir (Karslı, 2007, 55).

---

* Bu çalışma 5-7 Eylül 2007 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde düzenlenen 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Sınıf yönetiminin başarısı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranıyorlarsa o sınıfta yönetim sorunu yok demektir. Ancak, olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir (Erden, 2003, 34).

Sınıfı başarılı bir şekilde yönetmek için disiplin önemli bir kavramdır. Sınıf yönetimi ve disiplin, sık sık birbirinin yerine kullanıldığı halde eş anlamlı kavramlar değildir. Disiplin kavramı, öğrencilerden beklenen davranışları betimleyen kurallar ve yapılar olup, öğrencilerin bu kurallara uymasını sağlar. Sınıf yönetimi kavramı, daha genel, şemsiye kavram olup öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını, sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi içeren sınıf aktivitelerini yönetme çabaları olarak tanımlanır. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için sınıfı organize etme ve yönetme süreçleri olup (Martin, 1998, 6), öğretmen ve öğrencilerin ortak çabalarına bağlıdır (Chiu ve Tulley, 1997, 618).

Disiplin, öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri olarak kabul edilir. Disiplin iki nedenden dolayı eğitimin temel bir ögesidir. İlki, bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ilk adımdır. İkincisi, öğretmenler, öğrencilerini sosyalleştirmek amacıyla belirli durumlarda beklenilen davranışları öğretmek zorundadır (Erden ve Wolfgang, 2004, 3). Disiplin, okullarda pozitif iklimin oluşturulması ve devamını sağlayan temel faktörlerden biridir. Sınıfta disiplin, öğrenmeye yol açan bir çevrenin oluşturulması ve düzenin korunmasının temelidir. Etzioni'ye göre, daha çok ve daha az etkili okullar arasındaki tek önemli fark disiplin yapılarıdır (Nicholson vd., 1985, 493).

Disiplin, toplum, okul yönetimi ya da öğretmenler tarafından oluşturulan usulleri veya önceden belirlenmiş bir kuralı ihlal eden ya da eğitim aktivitelerini engelleyen öğrenciye yönelik öğretmen ya da okul idaresi tarafından gerekli görülen eylemler (Wolfgang, 1999, 5); düzeni tekrar sağlamak için istenmeyen davranış gösteren öğrenciye gösterilen tepki eylemi (Burden, 1999, 5); beklentilere uyum sağlayamayan, özellikle sınıf yönetim sistemini bozan öğrenci davranışlarını değiştirmek amacıyla zorlamaya dönük eylemler (Brophy, 1988, 2) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımların ortak yönü, bir disiplin problemi ortaya çıktıktan sonraki eylemlere vurgu yapmasıdır. Böylece, disiplin doğrudan istenmeyen davranışa bağlanmış, istenmeyen davranış yoksa disipline ihtiyaç yoktur (Charles, 1998, 3) düşüncesine yol açmıştır.

Bir başka açıdan disiplin, öğrencilerin okulda kabul edilebilir davranış göstermelerine öğretmenlerin yardım etme süreci (Charles, 1998, 3; Roy, 1998, 5); olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmak (Erdoğan, 2003, 109) olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda, 1970'den bu yana disiplin problemlerinin yönetimi, cezalandırma yerine çatışmanın çözümü ve rehberlik üzerine odaklanmıştır (Geiger, 2000, 384; Gartrell, 1997, 34). Bu iki bakış açısını birleştirdiğimizde disiplin, olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemeye dönük eylemleri ve olumsuz davranış karşısında gösterilecek müdahale yöntemlerini içeren bir kavramdır.

Öğrencilerin kurallara ve prosedürlere uymalarını sağlamak anlamında disiplin, kendi başına bir amaç olmayıp, etkili öğrenme ortamı oluşturmak için yararlanılan bir araçtır. Araştırma bulguları, sınıf yönetimine etkili öğrenme çevresi oluşturma ve sürdürme süreci olarak yaklaşan öğretmenlerin, rollerini otorite figürü ya da disiplin

yanlısı olarak tanımlayan öğretmenlerden daha başarı eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu anlamda öğretmen, öğrencilerinin akademik aktivitelere katılımını en üst düzeye çıkarmayı tasarlamalıdır. Başarılı disiplin müdahaleleri, öğrencilerin akademik etkinliklere katılımını sağlamalı ve etkinliğin akışını bozmamalıdır (Brophy, 1988, 3). Düzenli ve verimli bir sınıf çevresi oluşturma ve sürdürme, uzun zamandır öğretim yeterliliğinin temel ögelerinden biri olarak görülmektedir. İlk ve orta dereceli okullarda yapılan araştırmalar, akademik yönden daha etkili öğretmenlerin, sınıfı daha iyi organize ettiği ve bu sınıflarda daha az davranış problemlerinin görüldüğünü belirlemiştir (Evertson, 1985, 51). 1960'lı yıllardan bu yana eğitimcilerin ve araştırmacıların birinci sorun olarak gördükleri okul disiplini konusundaki araştırmalar (Celep, 2004, 177), son yıllarda, öğrenci davranışlarını kontrol etmek yerine, öğrenmeyi destekleyen sınıf çevresi oluşturma, uygulama ve sürdürmeye yönelik öğretmen eylemlerine odaklanmıştır (Evertson ve Harris, 1992, 74). Mükemmel öğretimin, istenmeyen davranışı önlemede önemli bir yöntem olduğu (Levin ve Nolan, 2000, 8) görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu bakış açısına göre, iyi bir öğrenme iklimi, iyi bir disiplin iklimi anlamına gelmektedir (Baker, 1985, 483). Bu görüş, sınıfta öğretmenin öğretimi yönetme rolünü ön plana çıkarmaktadır. Ancak, sınıf yönetimi karmaşık bir süreçtir. Sınıf yönetim stilleri, öğretimi yönetme, insanı yönetme ve davranışı yönetme boyutlarından oluşan çok yönlü yapılar olarak tanımlanmaktadır (Martin vd., 1998, 7).

Her sınıfta disiplin problemlerinin yaşandığı yadsınmaz bir gerçektir. Öğretmenlerin özellikle mesleğe yeni başlayanların karşılaştığı en önemli problemlerden biri istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme ve sınıf düzenini sağlama becerisidir (Chiu, 1975, 69; Morales, 1980, 115). Öğretmenlerin, bu sorunları etkili bir şekilde yönetmeleri gerekir. Pek çok disiplin modeli, sınıf düzenini bozmaya yönelik tehditlerle baş etmek için bir çok yöntem önerdiği halde (Goldberg ve Wilgosh, 1990, 36; McDaniel, 1986, 63), son elli yıl içinde sınıfta disiplin problemleri çok az değişiklik göstermiştir (Baer vd., 1983, 142). Günümüzde ise disiplin sorunları, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okulların karşılaştığı önemli problemlerden biri olmayı sürdürmektedir. Sınıfta istenmeyen davranış, ilginin dağılmasına yol açan, öğrenmeyi tehdit eden ya da yarıda kesen öğrenci eylemleri olarak tanımlanabilir. Bunlar, bir kalemi yere düşürme eyleminden ciddi saldırganlık eylemlerine kadar sıralanabilir (Geiger, 2000, 383). Disiplin sorunlarında artış daha etkili disiplin yöntemini zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenler sınıfta disiplin problemlerini yönetirken etkili disiplin stili geliştirme eğilimindedir. Öğretmenler, öğrenci disiplin problemlerini farklı stillerle ele alır. Bu disiplin stilleri, öğrencileri destekleme ve öğretmenin kuralları zorlama derecesine dayalıdır. Zorlama terimi, bir öğretmenin öğrencilerini disipline etmede kullandığı kararlılığın derecesi; destekleme terimi ise, bir öğretmenin öğrencilerine yardımcı olma derecesi olarak tanımlanır. Zorlama ve destekleme özelliklerinin birleşmesine dayalı olarak 5 temel disiplin stili belirlenmiştir. Bunlar; zorlayıcı, destekleyici, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stilleridir (Tomal, 1999, 51; 2001, 39). Tomal, bu disiplin stillerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Zorlayıcı Disiplin Stili: Eğer bir öğretmen, zorlayıcılığın yüksek bir derecesine ve destekleyiciliğin düşük bir derecesine sahipse, öğretmenin stili zorlayıcı olarak adlandırılır. Bu öğretmen, koymuş olduğu kurallara öğrencilerin uymasını istemesiyle daha çok bir diktatöre benzer ve tartışmalara çok az izin verir. Bu stil, çok emredici ve kararlıdır.

Zorlayıcı, disiplin problemlerine sıfır toleransla yaklaşır. Bu öğretmenler, öğrenciler sınıf kurallarını ve bu kuralları ihlal ederlerse sonuçlarını da bilirler diye düşünür. Düzen ve kontrole çok önem verir, öğrencilerin kişisel problemlerine çok az ilgi gösterir. Bu stil, otokratik, kendi doğruları olan, fazla tehditkar, küçük gören, korkutucu niteliklere sahiptir.

Zorlayıcı, katı kurallar empoze eden, sınıfta sınırlandırılmış ve kontrol edilmiş bir iklim yaratan kişidir. Öğrenciler, kendilerini susturulmuş hissedebilir, öğretmenine ve arkadaşlarına soru sormaktan korktuğu için başarılı olamayabilir. Öğrenci kendisini küçümsenmiş ve alay edilmiş hissedebileceğinden öç alma duygusu taşıyabilir.

Öğrenciler, bu tip öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını hissedebilir ve sınıfta çok fazla kaygılı olabilirler. Bu kaygı, öğrencinin kişisel gelişim eksikliğine ve kendine düşük düzeyde saygı göstermesine yol açabilir.

2. Boş verici Disiplin Stili: Düşük destekleyici ve düşük zorlayıcı niteliklere sahip öğretmenler olarak tanımlanır. Bu öğretmenler, sınıfta öğrencilerin uyumalarına izin verir, sınıfa gelmek istemeyen öğrencilerin problemleriyle ilgilenmez.

Disiplin problemleriyle karşılaşmaktan çekinirler. Sınıfları karışıktır. Boş vericiler, problemli öğrencilerin problemlerini kendileriyle çözmek yerine, onları okul disiplinine gönderir.

Öğrenciler, öğretmenin zayıf sınıf yönetimine sahip olduğunu anlar ve bunun sonucunda öğretmene çok az saygı gösterir. Bu disiplin stili, motivasyonsuzluğa, düşük akademik başarıya ve sınıf karışıklıklarına yol açar. Bu öğretmenler, öğrencileri yönetmek için ihtiyaç duyulan çaba miktarını minimum düzeyde gösterir. Öğrencilerini çok az destekleme eğilimi gösterir ve zorunlu olmadıkça öğrencileriyle görüşmekten kaçınır.

3. Uzlaşmacı Disiplin Stili: Zorlayıcı ve destekleyici özelliklerin ortasının bir derecesidir. Disiplin politikalarının yönetiminde kararsızdır. Net ya da sabit düşüncelere sahip değildir. Öğrencilerini disipline ederken daha çok karşılıklı fedakarlık anlayışı ile meşgul olur.

Bu öğretmenler, oldukça kararsız olabilir ve zorlayıcı okul disiplin politikaları ile tutarsızdır. Uzlaşmacı öğretmenler öğrencilerine, iddialı ve empatinin ortası bir tutum sergiler. Zaman zaman öğrencilerine empatik ilgi gösterirken, zaman zaman da kararlı disiplin yöntemini benimser. Onlar, öğrencilerin desteklenmesi ve zorlayıcı politikaların ortası yoluyla sınıf disiplininin sürdürülmesinin gereğine yüksek bir anlam yükler.

Bu stilin pek çok olumsuz sonuçları vardır. Öğrencilerin sık sık kafası karışır ve uzlaşmacı ile ilgili nerede duracaklarını bilmezler. Öğretmenin tutarsız yönetim davranışları karşısında öğrenciler, öğretmeni kurnazca iş çeviren birisi olarak görür. Öğrenciler, öğretmenin beklentileri ve kendi davranışları arasında bir denge aramakla meşgul olur. Bunun sonucunda, bu stil, öğrenciler arasında bir çatışma yaratır. Öğrenciler, diğerlerinin aleyhine kışkırtıldığını hissedebilir ve kuralların uygulanmasında tutarsızlık algıladığı için sınıf arkadaşlarına içerler.

4. Destekleyici Disiplin Stili: Destekleyici disiplin stiline sahip öğretmenler, destekleyici özelliklerin yüksek, zorlayıcı stilin düşük özelliklerine sahiptir. Bu öğretmenler, öğrenci merkezli ve yakın ilişkiler geliştirir. Bir disiplin problemi hakkında öğrenci ile konuşmak için çaba harcar. Disiplin eylemlerinde çok hoşgörülüdür.

Bu öğretmen, öğrenciye ilgi ve empatinin yüksek bir derecesini gösterir. Fakat düşük düzeyde kararlılık gösterir. Öğrencilerin kişisel hislerine çok duyarlıdır. Destekleyici daha çok iddialı olmayan ve yatıştırıcı bir yaklaşımla disiplin problemlerini ele alır.

Bu stilin olumsuz sonuçları, öğrencilerin yaptıkları pek çok istenmeyen davranış yapıldığı ile kalır. Öğretmen, özellikle kuralların ve yönetmeliklerin gereksinimi yerine öğrenci ihtiyaçlarına öncelik verdiği için sınıf karışıklık içinde olabilir. Bu öğretmenler, öğrencilerin rahatını sağlamayı düşünür. Bunun sonucunda, yüksek düzeyde akademik başarı ve performansın elde edilmesi yerine öğrencilerin hoşlandıkları bir sınıf iklimi oluşur. Bu tip öğretmen, öğrencilerin hisleri ve kişisel ilgilerine öğrenmelerini kurban edebilir.

5. Görüşmeci Disiplin Stili: Görüşmeci disiplin stiline sahip öğretmenler, hem zorlayıcı hem de destekleyici özelliklerin her ikisinin yüksek bir derecesine sahiptir. Onlar, öğrencilerini disipline etmek için işbirliği içinde kazan-kazan yaklaşımını uygular. Empatinin ve iddialı olmanın bir dengesini gösterir.

Görüşmeci öğretmen, öğrencilerini disipline etmek için kazan-kazan yaklaşımına önem verir. Bu öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerinin üzerine çıkacakları bir öğrenme ortamı geliştirmeye çabalar. Öğrencileri ile danışmanlık toplantıları, velilerle telefon görüşmeleri, zorlayıcı kurallar ve politikalar, öğrencilerini dinleme, veli/öğretmen toplantıları gibi disiplin için pek çok yaklaşımı kullanır. Görüşmeci, velilere ve öğrencilere okul sonrası ek zaman ayırarak işbirliğine dayalı kazan-kazan ortamının devam etmesine çok önem verir.

Görüşmeci, sınıfta disiplini sürdürmede hükmedici, sorumlu, kararlı ve objektiftir. Karar vermeden önce disiplin sorununun altında yatan gerçekleri araştırır. Bu öğretmenler, kontrolün devamı için kararlı olmaya önem verir ve aynı zamanda öğrencilerine saygı gösterir, onları sever. Görüşmeci, bir uzlaşmacı değildir fakat işbirliğine önem verir.

Öğrenciler, öğretmenin empati ile yaklaştığını ve kuralları tam olarak uyguladığını bildikleri için, bu öğretmen tipine saygı gösterir. Bu öğretmenler, sınıfta karşılıklı ilgi, saygı ve güven aracılığı ile ortak paydaya dayalı bir tutum geliştirir. Hem kuralların uygulanmasına hem de öğrencilerin özgürlüğüne, yetişmesine ve esnekliğe büyük önem verir (Tomal, 1999, 51-57; 2001, 39-40).

Problem Cümlesi:

İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri arasında fark var mıdır?

Sınırlılıklar:

Problem, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Niğde Merkez ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı genel liselerde görevli öğretmenlerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Niğde Merkez ilköğretim okullarında ve Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı genel liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Niğde İl

Merkezinde 31 ilköğretim okulu ve Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 20 genel lise bulunmaktadır. İlköğretim okullarında 781 ve liselerde 434 öğretmen görev yapmaktadır. 21 ilköğretim okulu ve 10 lise kümeleme yöntemiyle belirlenerek araştırma kapsamına alınmıştır. İlköğretim okullarında 261 öğretmen, genel liselerde 166 öğretmen araştırmaya katılmıştır. İlköğretim okullarındaki katılımcı sayısı çalışma evreninin % 33'ünü, liselerde % 38'ini oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri" adlı anket kullanılmıştır. Anket, zorlayıcı, boş verici, uzlaşmacı, destekleyici ve görüşmeci disiplin yöntemlerinin her birinden 6 sorunun yer aldığı toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Sorular karıştırılarak anket formuna yerleştirilmiştir. Anket soruları, hemen hemen hiç, ara sıra, sık sık, çok sık olmak üzere dörtlü derecelendirme ölçeği üzerinde yanıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan bu aracın, önce İngilizce'den Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılarak dilimize uygunluğu sağlanmıştır. Uygulamadan önce anketin güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ön uygulama amacıyla anket 15 gün ara ile 30 kişiye uygulanmış, Alpha (a) değeri .83 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, t testi istatistiksel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Fark İçin t- Testi

Disiplin Yöntemleri	Değişkenler	N	X	S	Sıra	t	p*
Zorlayıcı	İlköğretim	261	12.94	2.74	4	-1.52	.127
	Lise	166	13.39	3.36	4		
Boş verici	İlköğretim	261	11.08	2.33	5	-.72	.467
	Lise	166	11.25	2.46	5		
Uzlaşmacı	İlköğretim	261	14.72	1.89	3	1.83	.067
	Lise	166	14.34	2.23	3		
Destekleyici	İlköğretim	261	17.49	2.81	2	2.49*	.013
	Lise	166	16.83	2.49	2		
Görüşmeci	İlköğretim	261	18.42	2.66	1	.62	.529
	Lise	166	18.25	2.66	1		

*p<.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ortalaması sırasıyla görüşmeci (18.42), destekleyici (17.49), uzlaşmacı (14.72), zorlayıcı (12.49), boş verici (11.08) olarak bulunmuştur.

Liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ortalaması sırasıyla görüşmeci (18.25), desteleyici (16.83), uzlaşmacı (14.34), zorlayıcı (13.39) ve boş verici (11.25) olarak bulunmuştur.

İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmeler arasında zorlayıcı, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerine ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında destekleyici disiplin stiline ilişkin 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur. İlköğretim okullarındaki öğretmenler, liselerde görevli öğretmenlere göre destekleyici disiplin stilini daha çok kullanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Görüşmeci disiplin stili, ilköğretim ve liselerde 18.42 ve 18.25 ortalamalarla 1. sırada yer almıştır. Bu sonuca göre, her iki okul türünde en çok kullanılan disiplin stilinin görüşmeci disiplin stilinin olduğu söylenebilir. Tomal'ın araştırmasında da bu disiplin stili, liselerde 18.57 ile 2. sırada, ilköğretim okullarında 18.08 ile 1. sırada olduğu, her iki grubu birleştirdiğinde ise 19.18 ortalama ile ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir (Tomal, 2001).

Görüşmeci disiplin stili ile, öğrencileri ile konuşmaya açık, işbirliği yapan, yakın ilişkiler kuran fakat otoriter, kazan-kazan yöntemini uygulayan bir öğretmen profili anlaşılmaktadır. İlköğretim ve liselerde bu stilin, ilk sırada çıkması sevindirici bir sonuçtur.

İlköğretim okullarında ve liselerde destekleyici disiplin stiline ait ortalamaların 17.49 ve 16.83 olduğu ve kullanılma sıklığının 2. sırada yer aldığı görülmektedir. Her iki okul türünde bu disiplin stilinin yüksek düzeyde kullanıldığı söylenebilir. Bu sonuç, Başar'ın (1994) araştırmasındaki, sınıf yönetiminde öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

İlköğretim okullarındaki öğretmenler, liselerdeki öğretmenlere göre destekleyici disiplin stilini daha çok kullanmaktadır. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin destekleyici disiplin stilini yüksek düzeyde kullanması, çocukların gelişim özelliklerine ilişkin disiplin felsefelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü, küçük sınıflarda övgü, ödül gibi destekleyici uyarıcılar daha sık kullanılmaktadır (Ringer vd., 1993). İlk ve orta okullarda görevli öğretmenler, zorlayıcı ve cezalandırıcı disiplin stratejileri yerine daha çok tartışma ve ikna etme stratejileri kullanmaktadır (Johnson ve Oswald, 1993).

Bu sonuç, pragmatik nedenlerden de kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin, davranışsal müdahalelere ilişkin kararları, etkililiğe dayalı olmaktan ziyade pragmatik olabilir (Witt ve Martens, 1983). Bir çok araştırma, genel olarak, ödül ve yeniden yönlendirme stratejilerinin en etkili, en kolay, en sık kullanılan stratejiler olduğunu bildirmektedir (Rosen vd., 1990).

Övgü, destekleme ve/veya ödül ve görmezlikten gelme dersin kesilmesine yol açan istenmeyen davranışlara uygulandığında % 92 başarı sağladığı (Geiger, 2000) düşünüldüğünde, bu sonuç olumlu karşılanabilir. Ancak, Tomal'ın (1999, 2001) açıklamaları dikkate alındığında, destekleyici disiplin stilinin etkili olacağı düşüncesi kuşku ile karşılanabilir. Disiplin stillerinin hangi öğrenci davranışları karşısında gösterildiği ve etkili olup olmadığı başka bir araştırma ile açıklığa kavuşturulabilir.

Destekleyici disiplin stiline ilişkin elde edilen bu sonuç, Tomal'ın bulguları ile paralellik göstermektedir. Tomal'ın ilköğretim ve liselerde yaptığı araştırmada destekleyici disiplin stili, ilköğretim okullarında 15.21 ortalama ile 2. sırada, liselerde 11.14 ortalama ile 3. sırada yer almıştır. İlköğretim okullarındaki öğretmenler, liseler-

deki öğretmenlerden anlamlı düzeyde bu disiplin stilini daha çok kullandığı belirlenmiştir (Tomal, 2001).

Uzlaşmacı disiplin stili, her iki okul türünde 14.72 ve 14.34 ortalamalar ile 3. sırada yer almıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin disiplin problemleri karşısında uzlaşma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Tomal'ın araştırmasında, bu disiplin stili, 10.09 ve 10.75 ortalamalar ile 4. sırada yer almıştır. Bu farklılık kültürel farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Zorlayıcı disiplin stili, her iki okul türünde 12.49 ve 13.39 ortalamalar ile 4. sırada yer almıştır. Liselerde bu disiplin stilinin, ilköğretim okullarına göre daha çok kullanıldığı söylenebilir. Bu sonuç, üst sınıftaki öğrenci davranışlarının daha ciddi istenmeyen davranış olarak algılanmasından (Borg ve Falzon, 1990) kaynaklanıyor olabilir. Zorlayıcı disiplin stilinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri ve pedagojik temellerinin olmadığı (Traynor, 2002; 2003) düşünüldüğünde, bu stilin okullarda daha az kullanılması olumlu bir sonuç olarak karşılanabilir. Ancak, boş verici ve zorlayıcı disiplin stillerinin ortalamaları düşük de değildir. Bu durum, üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Tomal'ın araştırmasında, zorlayıcı disiplin stili, liselerde 18.67 ile 1. sırada, ilköğretim okullarında 15.26 ortalama ile 3. sırada yer almıştır. Bu farklılık, kültürel farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Ülkelere göre, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stratejileri farklılık gösterebilmektedir (Lovegrov vd., 1985; Lewis vd., 2005).

Boş verici disiplin stili her iki grupta 11.08 ve 11.25 ortalamalarla son sırada yer almıştır. Tomal'ın araştırmasında da bu disiplin stili, her iki okul düzeyinde son sırada yer almıştır. Bu sonuca göre, ilköğretim ve liselerdeki öğretmenlerin disiplin problemlerine büyük ölçüde kayıtsız kalmadığı söylenebilir.

Sonuç

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ortalaması sırasıyla görüşmeci (18.42), destekleyici (17.49), uzlaşmacı (14.72), zorlayıcı (12.49), boş verici (11.08) olarak bulunmuştur.

2. Liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ortalaması sırasıyla görüşmeci (18.25), desteleyici (16.83), uzlaşmacı (14.34), zorlayıcı (13.39) ve boş verici (11.25) olarak bulunmuştur.

3. İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmeler arasında zorlayıcı, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerine ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında destekleyici disiplin stiline ilişkin 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur. İlköğretim okullarındaki öğretmenler, liselerde görevli öğretmenlere göre destekleyici disiplin stilini daha çok kullanmaktadır.

Öneriler

1. İlköğretim ve liselerde, görüşmeci ve destekleyici disiplin stillerine göre, boş verici, zorlayıcı ve uzlaşmacı disiplin stilleri daha az kullanılıyor olsa da ortalamaları düşük değildir. Bu sonuç, her iki okul türünde çalışan öğretmenlere disiplin stillerinin üstünlükleri ve sınırlılıklarının anlatılması gereğini ortaya koymaktadır.

2. Bu disiplin stillerinin, hangi öğrenci davranışları karşısında daha çok kullanıldığı ve etkili olup olmadığı araştırılabilir.

3. Öğretmen ve öğrenci değişkenlerine göre, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri bir çalışma konusu olarak ele alınabilir.

4. Disiplin stillerinin öğrenci görüşlerine göre kabul edilebilirlik düzeyleri araştırılabilir.

Kaynakça

Aydın, A. (2006). **Sınıf Yönetimi,** Tekağaç Yayınları, Ankara.

Baer, G., Goodall, R. & Brown, L. (1983). "*Discipline in the Classroom",* **Clearing House**, 57 (3), 139-142.

Baker, K. (1985). "*Research Evidence of A School Discipline Problem*", **Phi Delta Kappan,** 66, 482-488.

Başar, H. (1994). **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara.

Borg, M. G. & Falzon, J. M. (1990). "*Teachers' Perception of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviours",* **British Journal of Educational Psychology,** 60, 220-226.

Brophy, J. (1988). "*Educating Teachers About Managing Classrooms and Student*", **Teaching & Teacher Education**, 4 (1), 1-18.

Burden, P. R. (1999). **Classroom Management and Discipline**, John Wiley, New York.

Celep, C. (2004). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Charles, C. M. (1998). **Building Classroom Discipline**, Longman, New York.

Chiu, L. H. (1975). "*The Student Teacher and Discipline Problems",* **Journal of Educational Research,** 69 (2), 69-72.

Chiu, L. H. & Tulley, M. (1997). "*Student Preferences of Teacher Discipline Styles"* **Journal of Instructional Psychology**, 24, 168-175.

Çelik, V. (2005). **Sınıf Yönetimi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Erden, M. (2003). **Sınıf Yönetimi**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Erden, F. & Wolfgang, C. H. (2004)."*An Exploration of the Differences in Prekindergarten, Kindergarten, and First Grade Teachers' Beliefs Related to Discipline When Dealing With Male And Female Students",* **Early Child Development and Care**, 174 (1), 3-11.

Erdoğan, İ. (2003). **Sınıf Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Evertson, C. M. (1985). "*Training Teachers in Classroom Management: An Experimental Study in Secondary School Classrooms",* **Journal of Educational Reseach**, 79, 51-58.

Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). "*What We Know About Managing Classroom",* **Educational Leadership**, 49 (7), 74-78.

Gartrell, D. (1997). "*Beyond Discipline to Guidance",* **Young Children**, 52 (6), 34-52.

Geiger, B. (2000). "*Discipline in K Through 8th Grade Classrooms*", **Education**, 121 (2), 383-393.

Goldberg, J. & Wilgosh, L. (1990). "*Comparing and Evaluating Classroom Discipline Models*", **Education Canada**, 30 (2), 36-42.

Johnson, B. & Oswald, M. (1993). "*Discipline In South Australian Primary Schools",* **Educational Studies**, 19 (4), 289-306.

Karslı, M. D. (2007). "*Sınıf Yönetimi*", **İlköğretmen Dergisi,** 7, 54-58.

Levin, J. & Nolan, F. N. (2000). **Principles of Classroom Management**, Allyn and Bacon, Boston.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. J. (2005). *"Teachers' Classroom Discipline and Student Misbehavior in Australia, China And Israel",* **Teaching and Teacher Education,** 21, 729-741.

Lovegrove, M. N., Lewis, R., Fall, C. & Lovegrove, H. (1985). *"Students' Preferences for Discipline Practices in Schools",* **Teaching & Teacher Education,** 1 (4), 325-333.

Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). "*Construct Validation of the Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory",* **Journal of Classroom Interaction**, 33 (2), 6-15.

McDaniel, T. R. (1986). "*A Primer on Classroom Discipline: Principles Old and New*", **Phi Delta Kappan,** 68 (1), 63-67.

Moreles, C. A. (1980). "*Discipline: Applicable Techniques for Student Teachers",* **Education,** 101 (2), 115-117.

Nicholson, G., Stephens, R., Elder, R. & Leavitt, V. (1985). "*Safe School: You Can't Do It Alone",* **Phi Delta Kappan**, 66 (7), 491-496.

Ringer, M. M., Doerr, P. F., Hollenshead, J. H. & Wills, G. D. (1993). "*Behavior Problems in the Classroom: A National Survey of Interventions Used by Classroom Teachers*", **Psychology in the School**, 30, 168-175.

Rosen, L. A., Taylor, A. T., O'Leary, S. G. & Sanderson, W. (1990). "*A Survey of Classroom Management Practices*", **Journal of School Psychology**, 28, 257-269.

Roy, P. J. (1998). "*Teacher Behaviors Affect Discipline Referrals and Off-Task Behaviors",* **ERIC Digest** (ED 422306).

Tomal, D. R. (1999). **Discipline by Negotiation,** Technomic Publishing Company Inc.

Tomal, D. R. (2001). "*A Comparison of Elementary and High School Teacher Discipline Styles",* **American Secondary Education**, 30 (1), 38-45.

Traynor, P. L. (2002). "*A Scientific Evaluation of Five Different Strategies Teachers Use to Maintain Order*", **Education,** 122 (3), 493-510.

Traynor, P. L. (2003). *"Factors Contributing to Teacher Choice of Classroom Order Strategies",* **Education,** 123 (3), 586-599.

Witt, C. & Martens, B. (1983). "*Assessing the Acceptability of Behavioral Interventions Used in Classrooms",* **Psychology in the Schools**, *20, 510-517.*

Wolfgang, C. H. (1999). **Solving Discipline Problems,** John Wiley & Sons, Inc., New York.

COMPARISON OF THE DISCIPLINARY STYLES WHICH HIGH SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS USE

Mesut SAĞNAK*

Abstract

The purpose of this study was to compare the disciplinary styles which high school and elementary school teachers use. The data of the research were collected with an inventory called "Teacher Discipline Style Inventory" developed by Tomal (1999, 2001). The questionnaire is based upon a model consisting of five-discipline styles: Enforcing, abdicating, supporting, compromising and negotiating. There are six questions for each discipline styles with a total number of thirty questions. 261 elementary school and 166 high school teachers participated in this research in Niğde. The data were analysed using means, standard deviation and t-test. The results of the study indicated that elementary and high school teachers most frequently used negotiating discipline style and rarely used abdicating discipline style. It was found that elementary school teachers use supporting discipline style more frequently than high school teachers do.

Key Words: Classroom management, discipline, discipline styles.

* Assist. Prof.; Niğde University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

OYUN AÇLIĞINI GİDERMENİN YOLU OLARAK İNTERNET

Emine BAYRAM TOPDAL*

Özet

Bu çalışmada, çocuk ve gençlerin en iyi besin kaynağı olan oyunlar ile bu kaynaklardan biri olan bilgisayar oyunları ve İnternet'in çekiciliğinin nedenleri, insanlar üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Çalışmada, bilimsel metinlerden, ilgili kurum ve kuruluşların yayımladığı çalışma raporlarından, bu konuda düzenlenen panel, sempozyum ve çalıştaylardan yararlanılmıştır.

Çalışmanın sonunda bilgisayar ve İnternet oyunlarını engellemek yerine etkili ve doğru kullanımıyla ilgili sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Oyun, oyun açlığı, bilgisayar oyunları, İnternet

Giriş

Zamanın ilerlemesiyle birlikte bilişim teknolojileri baş döndürücü bir şekilde gelişmiş, her yaş grubundan insanların ilgisini çekip etkisi altına alarak iletişim, oyun ve eğlence anlayışlarını değiştirmiştir. Bilgisayar oyunlarının gücü nedeniyle çocuk ve gençlerin bilgisayar başında geçirdiği saatler artarken, hayatın diğer alanlarına ayırdıkları zaman azalmıştır. Hatta bazen dış dünyayla ilişki kurmaktansa bilgisayar ekranına kilitlenme yeğlenmeye başlanmıştır (Erşan, 2007). Bu gelişmelerden çocukların ve gençlerin dünyası olan oyunlar da nasibini almıştır. Özellikle oyun alanları daraltılan, seçenekleri azaltılan, oyun ihtiyacı karşılanamayan çocuk ve gençlerin bu hıza uyum sağlaması çok çabuk olmuştur. Durdu, Tüfekçi ve Çağıltay'ın (2005) yaptığı çalışmada oyun oynayan kişi oranının yurt dışındaki araştırmalarda bulunan sayılardan düşük olduğu sonuçlarına dikkat çekilmektedir.

Çocukluk ve gençlik çağının hayatı tanımak için en keyifli etkinliği olan oyun ve oyuncaklar yaşamın en önemli parçasıdır. Oyuncak, dış dünya ile iç dünya arasında geçiş sağlayan en önemli kaynak, oyun da çocuğun en sevdiği besinidir. Bu kaynağın etkin kullanımı için uygun yaşa, birikime erişmek ön koşul ise doğru kullanılması da gerekli koşuldur. Soyut düşünme, akıl yürütme, eleştirel analiz gibi beceriler gelişmeden bilişim teknolojilerinde etkin kullanıcı olunamamaktadır (Erşan, 2007).

Çocuklar ve bilgisayarlar düşünüldüğünde, oynanan oyun saatlerinde akla sonu olmayan hayaller gelir. Artık oyun mahalleler arasında, bahçelerde, parklarda oynanmaktan çıkıp sanal ortama ve kapalı yerlere taşınmıştır. Çocukların oynadıkları oyunlarda farklılaşma, oyun yerlerindeki değişimle kalmamış; bu durum büyükleri de düşündürtmeye başlamıştır.

Tüm bilgisayar oyunlarını bir kefeye koyarak değerlendirmek doğru olmamakla birlikte, son yıllarda bilgisayar oyunlarının çocuk gelişimi üzerindeki olumsuz

* M.E.B. Personel Genel Müdürlüğü Eğitim Uzmanı

etkilerinin yanında olumlu etkilerinden de bahsedilmektedir. Eğer oyunlar sadece bilgisayar oyunlarıyla sınırlı kalırsa, çocuk gelişiminde elbette sorunlar görülecektir. Ayrıca bu tür oyunları oynayan çocuk ve gençler, gerçekle sanal arasındaki farkı ayırabilecek bilince sahip değilse, şiddet uygulama, saldırganlık, içe kapanma konusunda hazır duruma gelmektedir (http://www.genbilim.com).

Yapılması gerekenlere oyunu yasaklayarak başlanması yerine, zararlı oyunlara yaş sınırlaması getirerek, soruna çocuk ve gençlerle birlikte çözüm bularak, bilgisayar ve İnternet'in sadece oyun olmadığını anlatarak başlanmalıdır. Bilgisayar bizim elimizde, o bizi değil, biz onu yönetebiliriz. Dış dünyayla ipleri koparmayacak şekilde kullanım zamanı ayarlanmalıdır. Bu doğrultuda çocuk ve gençlerin ilgilerini başka yöne çekecek sayısız gereçler onlara sunulmalıdır. Bilgisayar oyununu pazarlayan programcı firmaların, yayınlayanların, oyun yazılımcılarının bu süreçteki sosyal sorumlulukları unutulmamalı denetim süreçleri gözden geçirilmelidir.

Bilgisayar Oyunları ve İnternet'in İnsanlar Üzerindeki Etkileri

Bilgisayarlar günümüz dünyasının en gelişmiş araçlarındandır ve hayatımızın her alanında etkileri görülmektedir. Oyun sektörü geliştikçe etkileri ülkemizde de görülmektedir. Günümüzde, bilgisayar oyunları dikkatle incelenmesi gereken bir sektör haline dönüşmüştür (Çağıltay, 2005).

Bilgisayar oyunlarının insanlar ve çocuklar üzerindeki etkisi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, olumlu veya olumsuz etkilere ilişkin farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. "Oyun açlığını İnternet yoluyla gideren çocuklar, oyun oynamayı unutmaya mı başlıyor?" sorusuna, bilişim kesimi de dâhil birçok uzman, unutmak yerine oynama biçimini değiştirdikleri yanıtını vermektedir. Çocuk ve gençler oyun oynarken oyunda yaşananları kendileri gerçekleştirdiğinden etken, İnternet'te ise edilgen olmaktadır. Araştırmalar 13-19 yaş arası gençlerin, yetişkinlere göre daha fazla İnternet kullandığını, ancak başlıca kullanım amaçlarının oyun, müzik dinleme ve sosyalleşme olduğunu göstermektedir (Erşan, 2007). Bunun yanında oyunların yararlı özelliklerinin de göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir.

Dünyayı saran bilgisayar oyunları ve İnternet çılgınlığı, günlük yaşamı baştan aşağı değiştirirken, İnternet kullanıcılarına has rahatsızlıkların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilgisayar ekranları çocukların kollarını, bacaklarını yaralamıyor ama kendini gizleyerek başka kişinin rolüne bürünme, bencillik, gizli bilgileri ele geçirmek, kişisel bilgiler hakkında bilgi edinmek ve kullanmak, kendine güvensizlik gibi eğilimlere davetiye çıkarabilmektedir. Çocukların ve gençlerin yaratıcı aklı ve sevgiye açık yüreği oyunsuz yapamayacağından bilgisayar oyunlarının, kritik düşünme, görsel hafıza gelişimi ve kalıcı öğrenme gibi kazanımlara neden olabileceği belirtilmektedir (İnal vd., 2005).

Dil becerilerinin, bilgisayardan, değişen yaşam koşullarından çok olumsuz etkilendiği gözlemlenmesine karşın yalnız adamın, "yüz yüze" söyleyemediği duygu ve düşüncelerini evrene saçmasında, kendini ifade yeteneğinin artmasında bilgisayar aracı olmaktadır. Çocuk ve gençlerin bazen de, dil ve öğrenme sorunlarından kaçış amacıyla da bilgisayara yöneldikleri ortaya konmaktadır. (Erşan, 2007; Tanaltay, 2003). Ağ üzerinde çok sayıda kişiyle takımlar halinde oynanan oyunlar tercih edilmektedir.

Bilgisayar programlarındaki canlandırma, ses, sayısız sürprizlerin birleşmesi beynin duygusal bölümünü harekete geçirmektedir. Dolayısıyla bilgisayar oyunları

zihinsel işlevlerin geliştirilmesinde, hayatın iç düzeninin öğrenilmesinde çocuklara yardımcı olmaktadır (Eyüboğlu, 2003).

Tüm bu yaklaşımların sonunda, bilgisayar oyunları sosyal etkileşim halinde oynanan oyunlar kadar olmasa da doğru yönlendirmeler, doğru oyunların seçilmesi ve doğru zamanın ayrılması halinde yararlı olabilmektedir. İşte bu yöndeki olumlu etkileri nedeniyle gençlerin İnternet ortamında faydalı bilgiye ulaşmanın dışındaki en masum etkinlikleri olan oyunların peşine düşülmesi yerine, zararlara sebep olabilecek unsurları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaların bir an önce başlatılması gerekmektedir (Akyay, 2004). Her kurum, her birey bu konuda üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.

Sanal Oyunların Çekiciliğinin Nedenleri

Çocuk ne kadar küçükse, beynin değişebilme yeteneği o kadar büyüktür. Çocuk ve gencin çok çeşitli etkinliklerde bulunması, beceri ve yetenek çeşitliliğini arttırmaktadır (Erşan, 2007). Çocukların, zihin odalarında saklı olan becerileri, yetenekleri oyun yoluyla gelişir. İnternet, çocuk ve gençlerin dünyayı keşfetmeleri, öğrenmeleri ve eğlenmeleri için iyi bir ortamdır.

"Bu adamlar hiç gülmüyor ki, sanki bu oyuncular kendi kendine oynuyor; benimle oynamıyor, bana zarar vermiyor, saldırmıyor ki…" gibi sözleri söyleyen çocukların, gerçekle sanalı pek ayırt edemediği ortadadır. Uzmanların, çocuk ve gençlerin sanal ortamda oynanan oyunları çekici bulmalarının sebepleri hususundaki ortak görüşleri şöyle sıralanmaktadır (Çelik, 2007; Gürcan, 2007):

Sosyal ortam sunması: İletişim araçları aracılığıyla sunulan iletişim olanağı, gençlere bir gruba ait olduklarını hissettiriyor. Günlük yaşamda iletişim kurmada ve sosyal ortamlara katılmada güçlük yaşayan gençler, bu gruplar içinde onaylandıklarını, kabul edildiklerini hissediyorlar. Bilgisayar oyunları ya da İnternet üzerinden sunulan içerik, çok renkli, hızlı, görsel ve işitsel efektler tarafından zenginleştirilmiş olduğu için, çocuğun ya da gencin bilgisayar başında keyifli ve uzun zaman geçirmesine yardımcı oluyor (http://www.rtuk.org.tr).

İletişim kurmada kolaylık sağlaması: Bilgisayar, günlük yaşamda kolay iletişim kuramayan çocuk ve gençlere iletişim kurma ve birçok kişiyle tanışma olanağı sunuyor. İnternet'in sunduğu iletişim olanağı, onları günlük yaşamda olduğundan daha çok yakınlaştırıyor. Çocuk ve gençler yüz yüze söyleyemediğini sanal ortamda daha rahat ifade edebiliyor; bu özgür ortam içinde içlerinden geldiği gibi iletişim kurup yakınlaşıyorlar.

Gerçeklerden kaçmayı sağlaması: Günlük sıkıntılar ya da sorunlardan uzaklaşmak isteyen, aile içinde çeşitli sorunları bulunup bunlarla yüzleşmekten kaçınan çocuk ve gençleri bilgisayar başına çekiyor (http://www.rtuk.org.tr). Gençler, sosyal ilişki kurmada zorlansa, utangaç ya da kendine güvensiz olsalar bile, İnternet ortamında hayali kişi, yani "mış gibi" olmak çok kolaylaştığından, olmak istedikleri kişi gibi davranabiliyorlar.

Ucuz, uzun süre ve birçok kişi ile aynı anda iletişim olanağı sunması: İnternet, özellikle arkadaşları ile sürekli iletişim içinde olmayı seven gençler için iletişim olanağı sunuyor. Böylece çocuk ya da genç, aynı anda birçok arkadaşıyla iletişim kurma olanağını daha ucuza bulabiliyor.

Sonuçta, çocukların İnternet'e yönelmelerinin tek nedeni İnternet oyunları değildir. Eğitim sisteminin ağırlaşması, sokak oyunlarının azalması, oyun alanlarının yok edilmesi, oyun zamanlarının çalınmaya başlanması, çocukların eve kapanarak oyun arkadaşı bulamaması gibi nedenler göz ardı edilmemelidir.

Bilgisayar Oyunları Yoluyla Saldırganlık Özendirilmekte Midir?

Bilgisayar oyunları ve İnternet konusu, bu alanın hızıyla birlikte gündemde kalmaktadır. Anne ve babalar, her yerde karşılarına çıkan bu oyun seçeneğine karşı önce umursamaz bir yaklaşım sergilemiş; ardından da amansız bir savaşa girmişlerdir. Bilgisayar ve İnternet'in toplumda yaygınlaşması, kullanma süresinin artması, programların ve oyunların niteliği aileleri kaygılandırmış; "Bilgisayar oyunları ve İnternet yoluyla saldırganlık özendirilmekte midir?" sorusunu gündeme getirmiştir.

Çocuk ve gençler gözlemlendiğinde; bilgisayarı çoğunlukla çoklu ortamlardaki bilgisayar oyunlarını oynamak ve sohbet etmek için kullandıkları görülmektedir. İnsan yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olmakla birlikte, kulanım biçimine bağlı olarak bazı olumlu ve olumsuz sonuçlarla da karşılaşılabileceği öne sürülen teknoloji ürünleri arasında bilgisayar oyunları da bulunmaktadır (Bilgi, 2005). Genel olarak bilgisayar oyunlarının motive edici özelliği konusunda literatürde görüş birliği bulunmaktadır (Çağıltay vd., 2005).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin %83'ünün sıkıldığında bilgisayar oyunlarına ihtiyaç duyup, bu tür oyunlara başvurduğu ortaya konmuştur. Çocuklara ne tür bilgisayar oyunları oynadıkları sorulduğunda; erkeklerin %32'si vurdu, kırdı; kızların %48'i atlama, zıplama oyunlarını yeğlediklerini bildirmişlerdir (Öktem, 2006). Ayrıca bu tarz oyunları oynayan çocuk oyunu kazandıkça beyin oyundaki o hıza alışmakta daha da fazla istemektedir. Çocuk ve gençler oyundan kopamaz hale geldikçe oynamadığında kendini boşlukta hissetmekte, oyun oynamaktan başka bir şey yapmak istememektedirler.

Saldırgan davranış ile bilgisayar oyunları ve İnternet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda; "saldırganlık öğrenilmiş bir davranıştır" sayıltısı kabul edilmektedir. Bununla birlikte biyolojik, genetik, hormonal etkenler göz ardı edilmemelidir. İnternet oyunları tek başına saldırganlığı özendirmemektedir. Evinde anne ve babasının yoğun tartışmalarına maruz kalan bir çocuğun, okulunda silahlı çatışma sonucunda birinin öldüğünü gören bir çocuğun, sürekli azarlanan, engellenen ve yeterince pekiştirilmeyen bir çocuğun, çok küçük yaşta sokakta çalışmak zorunda kalan ve yaşamın gerçekleriyle tanışan bir çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesi için İnternet'e ve televizyona ihtiyacı yoktur (http://www.cocukpsikolojisi.net). Bu bilgiler doğrultusunda çocuk ve gençlerin oyun açlığını gidermek için sadece bilgisayar oyunları ve İnternet'ten yararlanarak şiddet unsurlarının etkisinde kalmamaları için geç olmadan önlemler almak gerekmektedir.

İnternet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerden daha yalnız oldukları sonuçlarından hareketle, son yıllarda birçok psikologa göre, "bilgisayar oyunu bağımlılığı" tedavi edilmesi gereken bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Bilgi, 2005; Reyhan, 2005). Bağımlılık, saldırganlık yaratabilecek oyunlara ilginin giderek artması bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda çocuk ve gençlerin oyun açlığını gidermek için sadece bilgisayar oyunları ve İnternet'ten yararlanarak şiddet unsurlarının etkisinde kalmamaları için geç olmadan önlemler almak gerekmektedir.

Yapılması Gerekenler ve Öneriler

Bilgi toplumu stratejisinin temel hedefleri; ülkemizin ekonomik yapısı ve satın alım gücü düşünüldüğünde, bilgisayar ve İnternet teknolojisinin hayli pahalı olduğu açıktır. Devlet Planlama Teşkilatının raporunda da belirtildiği gibi; toplumun her kesimine yüksek kalitede ve ucuz geniş bant erişim olanağı sunulması gerekmektedir. Bu olanakların yanında; muhtarlıklarda, okullarda, kurum ve kuruluşlarda bu teknolojilere sahip olamayan kısaca herkes için ücretsiz yararlanabilecekleri bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım alanları oluşturulmalıdır. İletişim hizmetlerinde yaygın, nitelikli ve uygun fiyatlarla hizmet sunumunu sağlayacak rekabetçi ortamın tesisi ile bilgi ve iletişim teknolojileri sektörünün büyümesinin sağlanması ve küresel rekabetçi bir sektör olarak konumlanması (DPT, 2006, 1-2) gerekmektedir.

Bu hedefler doğrultusunda, bilgisayar oyunları ve İnternet konusu yeterince akılcı ve doğru biçimde ele alınmadığında başvurulacak önlemler yetersiz kalacaktır. Yapılan bir çalışmada çocuklara bir oda dolusu oyuncak gösterilmiş, fakat odaya girmelerine izin verilmemiştir. Çocukların ancak dışarıdan oyuncaklara bakmalarına izin verilmiş, oynamaları engellenmiştir. Bir süre bekledikten sonra çocukların oyuncaklarla oynamalarına izin verilmiş. Başka bir grup çocuğa herhangi bir engellenme olmaksızın oyuncaklarla oynayabilecekleri söylenmiştir. Daha sonra tüm çocuklar odaya alındığında, engellenen çocukların oyuncakları yere çarptıkları ve duvara vurdukları, genel olarak yıkıcı davranışlarda bulundukları görülmüştür. Bu çalışma, engellenmenin saldırganlığı tetiklediğini ve engellenme durumu ortadan kalktığında eyleme dönüşebileceğini, engellenme ve zorlanmanın davranışsal etkilerini göstermektedir (http://www.cocukpsikolojisi.net).

Bu noktada, İnternet oyunlarını engellemek sorunun çözümü gibi gözükmemektedir. Bu doğrultuda yapılması gerekenler ve öneriler aşağıda özetlenmiştir:

a) Kamu kurum ve kuruluşları

Yüksek standartlarda kamu hizmeti sunumu (DPT, 2006, 2) tüm kamu kurum ve kuruluşlarının ortak misyonlarındandır. Oyunların yaş ve içeriğine göre sınıflandırılması, zararlı ve şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının, basın yayın organları, Web sitesi aracılığıyla anne ve babalara duyurulması, diğer ülkelerde yasaklanan oyunlar hakkında bilgiler verilmesi gibi bazı düzenlemeler ve çalışmalar ülkemizde, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ile Kültür ve Turizm Bakanlığı Telif Hakları ve Sinema Genel Müdürlüğü'nün işbirliğiyle yapılmaktadır. Yürütülen çalışmalarda, bilgisayar eğlence oyunlarının içeriğinin ve çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin belirlenmesi için bilgisayar oyunlarının denetlenmesi, İnternet güvenliğinin sağlanması, İnternet bağımlılığı ve korunma yöntemleri gibi hususlar yer almaktadır.

Bilgisayar oyunlarının, olası zararlı içerikleri ve hangi yaş grubuna uygun olduğu konusunda bilgi verecek işaretlerle satışa sunulacağı belirtilmektedir. Bu işaretler, anne babalara yol gösterecek ve çocuğun oynadığı oyunun güvenilirliği hakkında bilgi edinmesini sağlayacaktır.

Oyunlarda, "kötü içerik", "ırkçılık", "uyuşturucu", "korku", "kumar", "cinsellik" ve "şiddet" gibi zararlı öğelere ilişkin logoların bulundurulması kararları da

alınmıştır. Yine bu kurum ve kuruluşların çalışmalarında, bilgisayar oyunlarının; "sportif amaçlı", "strateji içerikli", "görev içerikli aktivitesi yüksek", "eğlence türü", "belirli ölçüde şiddet unsuru içeren" ve "kumar ve pornografik içerikli" olmak üzere altı gruba ayrılması öngörülmektedir (Gürcan, 2007).

Bilişim ağı hizmetlerinin düzenlenmesi ve kurallarının belirlenmesi mutlaka gerekmektedir. Bu doğrultuda hukuksal boyutta yapılacak her düzenleme, ister istemez bir sınırlandırmayı beraberinde getirecektir (R.Gazete, 26530). Vatandaşların haklarını temsil eden ve onlara sorumluluk yükleyen demokratik ülkeler İnternet suçları ile uğraşırken, bireysel hakları ve gizliliği koruması gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişim bir yandan sosyal düzene meydan okuma yaratırken öte yandan bireysel özgürlüklere daha fazla sınırlamaların getirilmesi girişimlerine sebep olmaktadır. Bu konu tartışmaya açık olduğundan farklı yaklaşımlar sergilenecektir.

Tüm bunlara karşın, ilgili kurum ve kuruluşların, zaman zaman eşgüdümlü çalışmamasından, önlemler almak için geç kalmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Öyleyse, bu sorunları azaltmak için kurum ve kuruluşlar neler yapmalıdır?

- İnternet oyunları ve etkileri konularında, bilgisayar okur-yazarlığı, bilişim kültürü konusunda eğitimler, konferanslar, paneller ve tartışma programları yaygınlaştırılmalıdır.
- İlgili Kültür, Millî Eğitim, Sağlık, Adalet Bakanlığı gibi kurumlar, TRT, kuruluşlar etkileşimli çalışmalıdır.
- Bilişimciler, aileler, eğitimciler, çocuk ve gençlerin de üyesi olduğu uzman çalışma ekipleri kurulmalıdır.
- Uzmanlarca, oyunların sosyal ve kişilik boyutu tartışılmalı, araştırmalar desteklenmelidir. Alınan sonuçlara göre çevreye, yaşa, cinsiyete, sosyal yapıya uygun çözüm önerileri geliştirilmeli, yapılması gerekenler açıkça bildirilmelidir.
- Çocuk ve gençlerin açık alan, sportif, yüzme vb. farklı türlerde oyun oynamaları için ücretsiz merkezler kurulmalı, oyun araçları ve alanları artırılmalıdır.

Son olarak, oyun açlığını ailede, sokaklarda, okulda, parkta, bahçelerde ve oyun alanlarında gideremeyen çocuklar istemeden de olsa kendilerini bilgisayar oyunlarının içinde bulmaktadırlar. Macera ve heyecan arayışında olan çocuk ve gençlerin enerjisini harcayabileceği oyun ihtiyaçlarının ne kadarı karşılanabildiği hangi ortamların onlara sunulabildiği kurum ve kuruluşlarınca sorgulanması gereken başka bir konudur.

b) Aileler

Uzmanların, çocuk ve gençlerin daha bilinçli ve güvenli İnternet kullanıcıları olmalarına yardımcı olacak bazı önerileri aşağıda sıralanmaktadır (http://www.rtuk.org.tr; Çelik, 2007; Gürcan, 2007):

- Çocukla konuşulmalı: Çocuk ve gençle bilinçli ve güvenli İnternet kullanım kuralları konusunda konuşulmalıdır. Bu kuralların neler olduğu onlarla belirlenmeli, anlaşılır bir şekilde açıklanmalı ve kurallar kesin olarak konmalıdır. Onlarla bilgisayar oyunları ve İnternet konusunda sohbet edilmeli, ba-

zen burada okudukları ya da gördüklerinin yanlış olabileceği, İnternet kullanımının yararlı ve zararlı yanları tartışılmalıdır. Bunu yaparken, eleştirmeden, azarlamadan, yasaklamadan, gözdağı vermeden, rüşvet vermeden, söylenmeden, karşılıklı konuşmanın en iyi yöntem olduğu unutulmamalıdır. Konuşmalarda olumlu bir tutum sergilenmelidir. "Biz senin yaşındayken …" diye başlayan cümleler yerine; "Seni bu oyunlarda serbest mi bırakmalıyım; sana nasıl davranmalıyım; sence bu oyunların zararı olur mu; olursa neden, olmazsa neden; bu konuda sen ne düşünüyorsun, ne önerirsin …" gibi konuşmalar yetişkinin konuşmaya açık olduğunu göstermektedir. Olumsuz söylemlerin çocuk ve gençlerle kurulacak iletişimde çatışmayı artırıcı bir unsur olabileceği akılda tutulmalıdır.

- Bilgisayarın yeri: Bilgisayarın çocuğun odasına değil, TV odası gibi herkesin bulunduğu genel bir odaya konulması gibi basit önlemler de çocuk ve gencin etkili bilgisayar kullanma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilir. Ailede herkese bir bilgisayar yerine mümkünse tüm ailenin aynı bilgisayarı paylaşması da sınırlama açısından yararlı olmaktadır.
- Birlikte seçilmeli: Oyunları seçmek aile, öğretmen ve çocuğun ortak işi olmalıdır. Onların yaşına uygun ve güvenli film ve oyunlar, ilgi çekici ve eğlenceli Web siteleri, programlar çocuk ve gençlerle beraber bulunmaya çalışılmalıdır. Böylece çocuk ve gençlere hem seçme hakkı verilmiş, hem de onlara güven duyulmuş olunur.
- Güven duyulmalı: Çocuk ve gençlerin oynadığı oyunlar; bu oyunların içeriklerini denetim altında tutmak ailenin elindedir. Çocuk ve gencin hangi tür bilgisayar oyunları oynadığı, ne tür İnternet sitelerinde dolaştığı gözlemlenebilir. Oynanan oyunlar denetlenmeli, onlara güvenildiği açıkça belirtilmeli, bu güveni korudukları için onlara teşekkür edilmelidir. Her öğrencinin, her ailenin kendine özgü olduğu unutulmamalıdır. Kıyaslama asla yapılmamalıdır. Çocuk ve gence kızarak, korkutarak, gözdağı vererek ve yasaklayarak güven sağlanamayacağı unutulmamalıdır.
- Zaman planlaması yapılmalı: Bilgisayarı ve oyunları alırken zamanlama iyi yapılmalı, yaşlarına uygun olacak kullanma süreleri belirlenmelidir. Bir zaman dilimi sunulup, hangi saatlerde oynayacağı çocuğa bırakılabilir.
- Zamanımız paylaşılmalı: En önemlisi, çocuk ve gence "bunları bırak, daha iyi bir şeyler yap" demek yerine; onlara zaman ayrılmalı, birlikte eğlenmek için fırsat sunulmalı ve yaşlarına uygun oyunlar seçilmelidir. Onlarla birlikte olunduğu zamanlarda yapılacak etkinlikler, yine onlarla zenginleştirilmeli, birlikte örnek etkinlik planları yapılmalıdır.
- Model olunmalı: Her konuda olduğu gibi, bu konuda da anne ve baba olarak bilinçli ve güvenli İnternet kullanım kuralları öğrenilmeli ve uygulanmalıdır. "Erken yatacaksın, bilgisayarı günde iki saatten fazla kullanmayacaksın" diye yol gösterirken kendileri geç yatıyor, bilgisayar başından hiç kalmıyor, sadece yemek saatlerinde ailesiyle birlikte oluyor; hatta yemeğini de kapandığı odada yiyorsa, bazı ipuçları verildiği unutulmamalıdır.
- Yardıma açık olunmalı: Her şeyden önce iletişimi canlı tutmak gerekmektedir. İletişimde samimi olunmalı, kandırma yolları denenmemelidir. Çocuk ve gencin arkadaşları, korkuları, sevdikleri ve sevmedikleri konular hakkında bilgi edinilirse, onlara her türlü konuyu aileyle paylaşabilecekleri gü-

veni verilmiş olunur. Şiddet ve oyun üzerinde onlarla tartışılmalı; çözüm önerileri istenmelidir. Bir sorunla karşılaştığında, bir oyunun, etkinliğin veya yarışmanın yaşına uygun olup olmadığı gibi konularda paylaşıma açık olunduğu açıkça belirtilmelidir (Öktem, 2006). Onlara her konuda destek verilebileceği hissettirilmelidir.

- Empati kurulmalı: Uzmanlar, yetişkinlerin çocuk ve gencin hangi duygular içinde olabileceğini daha iyi anlamaları için, en çok hangi tür oyunlar oynanıyorsa onlarla birlikte seçilmesi ve izlenmesinin olumsuz etkileri azaltabileceğini vurgulamaktadırlar (Öktem, 2006). Bu sayede onların ne hissettikleri daha iyi anlaşılabilir.
- Rol değişimi yapılmalı: "Sen anne-baba, öğretmen olsan çocuğunun hangi oyunları oynamasını isterdin; oynamasını istemediğin oyunları nasıl önlerdin; onlara nasıl davranırdın; bu hafta sen babasın ve bana bunları sen öğreteceksin gibi çocuk ve gençlerle rol değişimi yapılarak, onların beklentileri öğrenilmelidir.
- Farklı ortamlar sunulmalı: Bilgisayar oyuncak sıcaklığını vermediği için çocuğun farklı gelişim alanlarına yönelik oyuncaklar bulundurulmalı, yer ve zamandan bağımsız eğlenerek öğrenme olanağı farklı yol ve araçlarla sunulmalıdır.
- Doğru bilgilendirilmeli: Doğru bilgilendirme çocuk ve genci doğru karar vermeye götüreceğinden konu gerçek yönleriyle ortaya konmalı, onlarla konuşulmalıdır. İnternet ortamında yeni tanışılan kişilerin her zaman kendileri ile ilgili doğru bilgiler vermeyebileceği, kimlikleri ve yaşlarıyla ilgili yanıltıcı bilgiler verebileceği gerçeği anlatılmalıdır. Korkutmak ve şaka yapmak amacıyla arkadaşlarıyla, hatta hiç kimseyle gözdağı verici bir anlatımla iletişim kurmamaları anlatılmalıdır. Günlük hayatta olduğu gibi, İnternet'te de kötü ve kaba kelimeler kullanmaması, güzel ve kibar dil kullanmaları ve yazmaları istenmelidir. Kaba dil kullanan, onları rahatsız eden ve onlara gözdağı veren kişilerin aileye, ilgili birimlere, İnternet servis sağlayıcılarına bildirilmesi gerektiği söylenmelidir.
- Hakları korunmalı: Yaşamın her alanında haklarımız olduğu gibi hakların kullanımında uyulması gereken kuralların olduğu konuşulmalıdır. Çocukla ilgili karar verilirken, kurallar oluşturulurken onlar bu sürece mutlaka dahil edilmelidir. Bilgisayar oyunları ve İnternet kullanım alışkanlıkları kendilerinden öğrenilmelidir. Denetimler, olumsuz bir şeyi yakalamak amacıyla gizli gizli yürütülmemelidir. Hangi sitelere girdiği, hangi sohbet ortamlarında bulunduğu çocukla birlikte olunduğunda denetlenmeli, kişisel haklarına saldırıdan uzak durulmalıdır.
- Kültürel, sanatsal, spor etkinlikleri ile sosyal beceri eğitimleri verilmeli: Spor ve sanatsal etkinlikler çocukların gelişimleri için zorunlu bir ihtiyaçtır. Eğer çocuk iletişim kurmada ve sürdürmede güçlük çekiyorsa, sosyal beceri eğitimlerinden faydalanması, bu konuda desteklenmesi gereklidir.
- Arkadaşlık ilişkileri desteklenmeli: Çocuk ve gencin kendi akran grupları içinde iletişim kurmaları özendirilmeli; var olan arkadaşlık ilişkilerini sürdürmeleri ve yeni arkadaşlar edinmeleri için yüreklendirilmelidir. Onlar arkadaşları ile doğal yollardan görüşmeleri için yönlendirilebilir; yeni etkinlikler yapması için olanaklar yaratılabilir. Bu durumda bilgisayarda çok

uzun ve gereksiz zaman geçirmek yerine arkadaşları ile olmayı seçeceklerdir.

- Güvenlik sağlanmalı: İnternet ortamında güvenliği sağlamak ve zararlı içeriklerden korumak amacıyla bilgisayarlara, gerekli güvenlik ve filtreleme programları kurulmalıdır. Çocuk ve gençlerin, ziyaret ettiği sitenin "güvenlikle ilgili sorularını" dikkatlice okuması, sitenin istenilen bilgileri ne amaçla istediğini öğrenmesi ve gerektiğinde ailelere danışılması belirtilmelidir. Bilgisayar ve İnternet'in evin dışında başka bir yerde kullanılması zorunlu ise bu yerin neresi olduğu hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- İlgili kurumlarla iletişim kurulmalı: Bilgili ve bilinçli aileler, bu konudaki karar vericileri, ilgili kurum ve kuruluşları öneriler geliştirerek yönlendirmelidir. Yasa dışı olduğu düşünülen, çocuklara uymayan duyuru, görüntü ve bilişim gereçleri yetkililere zamanında iletilmelidir.
- Uzman yardımı alınmalı: Bunlar yapıldığı halde, eğer çocuk ve genç sizin yerinize sanal ortamı seçiyorsa, giderek bilgisayar oyunlarına, bilgisayarda sohbet etmeye bağımlı bir hale geldiği gözleniyorsa ve bu durum okul başarısını, sosyal yaşamını olumsuz etkiliyorsa uzman yardımı alınmalı, bir başka sorunun bulunup bulunmadığı uzmanlarca araştırılmalıdır.

Sonuç olarak; çocuk ve gencin davranışlarını biçimlendirmek için oyunlar bulunmaz bir araçtır. Bu nedenle, oyun ihtiyaçları en üst düzeyde karşılanmalı ve bilinçli rehberlik yapılmalıdır. Ailelerin, çocuklarının neleri yeğleyip, nelerle oynadıklarının ve neleri öğrendiklerinin sürekli farkında olmaları gereklidir (Öktem, 2006).

c) Okullar

- Eğitim çalışmalarının ana merkezi olan okullarda, aile, öğrenci, yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar ve öğrenciler için öncelikle bilişim kültürü oluşturma konusunda bilinçlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Okullarda çocukların oyun ihtiyaçlarının ne kadarı karşılanabiliyor; neler sunuluyor araştırılmalı, karşılanamıyorsa nedenleri üzerinde durulmalıdır.
- Çocuk ve gençlerin okulda ilgilerini başka yöne çekecek sayısız gereçler sunulmalı; sanat, spor, stres atma ve eğlenme gibi farklı etkinlik planlamaları yapılmalıdır.
- Bilgisayar oyunları ve İnternet öğretim yöntemi olarak kullanılırsa öğrenciler güdülenir, sıkılmaktan kurtulur ve ayrıca bilgisayar oyunlarına zaman harcamamış olurlar. Derslerin içeriklerine yönelik öğrencilerin sıkılmayacağı şekilde oyun planlamaları yapılmalıdır.
- Bilişim etiği konusu eğitim programlarında mutlaka yer almalıdır.
- Bilişim araçlarının kullanım yerleri, kullanım zamanı, kullanım amaçları, kullanım araçları ve kolaylıkları doğru anlatılmalıdır.
- Her okulun kendi kültürüne, havasına özgü okul-aile-öğrenci ve çevre katılımıyla küçük, uygulanabilir projeler geliştirilmelidir. Evde oynanabilecek oyunlar, sokak oyunları ile ilgili etkinlik ve paylaşımlar artırılmalıdır.
- Oyun kulüpleri kurulmalı, yeni oyunlar geliştirilip, oynanmalı ve sonuçlara göre, okul genelinde oynanmalıdır.

- Oyun açlığının en fazla olduğu 1-10 yaş arası çocuklarına yönelik oyun oynama günü belirlenmeli ve okulda o gün sadece oyun oynanmalıdır.
- Sınıflar arasında yeni ve özgün oyun üretme etkinlikleri düzenlenmeli, sınıfça üretilen oyunlardan bir tanesi haftanın oyunu seçilmeli ve diğer sınıflara da oynatılmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenler, oyun açlığını gidermede öğrenci beklentileriyle ilgili araştırmalar yapmalıdır. Bu beklentiler alınacak kararları, yöntemleri etkileyeceğinden araştırma sonuçlarına göre raporlar hazırlanmalıdır. Bu raporlar öğrenci, veli ve ilgili kurum ve kuruluşlarla da paylaşılmalıdır.
- Okullar çevreye açılmalı, oyun oynama merkezi haline gelmeli ve İnternet hizmeti vermelidir.

Tüm bunların sonucunda okulda oyun ihtiyacını karşılayan ve birlikte oynamanın tadına varan çocuk ve genç bilgisayar oyunlarına daha az zaman harcamış olacaktır.

d) İnternet programcıları ve oyun yazılımcıları

Bilgisayar oyunları sürekli artan pazar hacmiyle, sinema ve müzik endüstrilerini geride bırakarak büyük bir sektör olarak yaşamda yer almıştır. Kültürel oluşumları şekillendirmek suretiyle, sadece basit bir ürün olarak değil, aynı zamanda yaşam biçimimizde manevi değer olarak anlam kazanmıştır (Doğu, 2006).

Oyun yazılımcıları ve programcılarının oyun pedagojisi, çocuk gelişimi gibi konularda eğitim almış olması süreci olumlu etkileyeceğinden, bu tür eğitimler zorunlu olmalı ve eğitim planlamaları hızlandırılmalıdır. Sektörün üretim öncesinde, eğitimci ve diğer uzmanların danışmanlığında tasarım yapmaları ve onlarla eşgüdümlü çalışmaları gereklidir. Ayrıca oyunlar tasarlanırken oyun oynama alışkanlıklarıyla birlikte cinsiyete göre tercihler göz önünde tutulmalıdır.

Bu görevi üstlenmiş kişilere gerekli eğitimler verilmeli, ülkemiz sosyal yapısına uygun, özgün oyun tasarımlarının yapılması sağlanmalıdır. Çıkar sağlamak kaygısıyla her tür oyun ve tasarımlar hizmete sunulmamalıdır. Çocuk ve genç için zararlı olan programlara sistem denetimi koymaları, oyunların üzerinde alıcıları uyaran yazılar bulundurmaları gereklidir. Uluslararası oyuncu bilgi teknolojileri sektörleri, proje odaklı hizmetler ve kamu özel sektör işbirlikleriyle oyun yazılımlarını geliştirmelidirler (DPT, 2006).

e) Kullanıcılar

Program boyutundaki, güvenlik ve süzme sistemlerinin kullanılması yanında, kullanıcıların nelerin uygun olup olmadığına, doğru kullanım alanlarına ilişkin bilinçli tutum ve değerler oluşturmaları önceliklidir. Kullanıcılar, başkalarının kendilerine sınır koymalarına fırsat vermeden, kendi karar verme güçlerini kullanarak İnternet ve oyunların kullanımına sınır koyabilirler. Öncelikle kullanıcılar kendi yaşantılarını planlamalı, tek düzeliğe bir son vermelidir. Sanal ortam gerçeğe taşınıp, gerçeğin içinde eritilmeli, farklı etkinlikler planlanarak gerçek hayatta yeni hedefler çizilmeli, yeni uğraşlar, sosyal araçlar edinilmelidir. Böyle davranıldığında daha kolay çözümler geliştirilebilir.

Tüm bunlara karşın çocuk ve gençler şiddet içeren davranışlar gösteriyor, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlarda bulunuyor, "Tek başıma canım sıkılıyor"

diye sızlanıyor, kuralları hiçe sayıyor, sorun büyüyorsa uzman desteği alınması gerekmektedir.

Son zamanlarda eğitimcilerin, ailelerin çocuk ve gençlerin oynadığı bilgisayar oyunlarının uygunluğu konusundaki duyarlılığının artmaya başlaması mutluluk verici bir durumdur. Ne kadar denetleme, kısıtlama, engelleme olursa olsun sorunun ilk çözümü kullanıcıların özgür karar verme güçlerinde saklıdır. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu görebilen, doğru bilgileri almış kullanıcılara, bilgisayar ve İnternet oyunlarının kullanma zamanı, oyunların seçimi hakkı verilerek sorumluluk yüklenmelidir.

Diğer bir açıdan ise, İnternet oyunları ile yüzümüzdeki onlarca mimik ve yüreğimizdeki onlarca duygunun kullanıldığı, vücudun harekete geçirildiği oyunlar karşılaştırılmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

İnsanların neden oyun oynadıkları ile ilgili video oyun araştırmalarında, düşsel ortamlar, kontrol, meydan okuma ve merak gibi dört ana nedene bağlanmaktadır (Çağıltay, 2005). Son zamanlarda eğitimcilerin, ailelerin çocuk ve gençlerin oynadığı bilgisayar oyunlarının uygunluğu konusundaki duyarlılığının artmaya başlaması mutluluk verici bir durumdur.

Göz ardı edilemeyecek olan bu nedenlerden yola çıkılarak, zaman kaybedilmeksizin bilgisayar oyunları ile ilgili tüm kullanıcı, programcı, eğitimci ve ailelerin bir arada olduğu durum değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Görüşler doğrultusunda kişisel hak, özgürlükler boyutu da gözetilerek etkili ve geçerli düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Bu nedenle sanal ortamın kullanılmasında alınması gereken önlemler ve davranış biçimleri bakımından tüm İnternet kullanıcıları göz önüne alınarak "Bilişim Kültürünün" oluşmasında önemli bir adımı oluşturan bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bununla birlikte, İnternet'in uluslararası karakteri ulusal düzenlemelerden ziyade uluslararası işbirliğini de gerektirmektedir.

Çocuk ve gençleri cesaretlendiren, rahatlama, eğlenme aracı olarak kullanılan, gelecekte de başarılı olmalarında etkili olan temel besin kaynağı oyun ve İnternet yeteri kadar sunulup doğru kullanılmalıdır. Hep birlikte eğlenmek isteniliyorsa sorumluluk bilinci geliştirilip duyarlı davranılmalıdır.

Kaynakça

AKGÜNDÜZ, Hasan vd. (2006). "Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Öğelerinin Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim Dergisi,** Yıl 35, Yaz 2006, S. 171.

ARSLAN, Müjdat (2007). "Profesyonel Katil Eğitmenleri: Bilgisayar oyunları". **Cihan Haber Dergisi,** Mart-Nisan 2007, S. 21.

AY, Eda; OCAK, Seval (2007). *"Akıllı İşaretler Bilgisayar Oyunlarında",* **Milliyet Gazetesi,** 16 Şubat 2007, Cuma.

BAŞBAKANLIK (2007). *"İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun",* **Kanun No: 5651, Remi Gazete Tarihi: 23/05/2007, Sayısı: 26530.**

BİLGİ, Aysel (2005). **Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

DERYAKULU, Deniz; EŞGİ, Nemci (2001). "İnternet Kafelerinin Ortam ve Kullanıcı Profili-Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşleri". **Eğitim Araştırmaları Dergisi.** S.5, ss.52.

DOĞU, Burak (2006). **Popüler Kültürün Tüketim Aracı Olarak Bilgisayar Oyunlarında Sunulan Yaşam Tarzı,** Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2006). "Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Planı", (2006-2010), Ankara.

DURDU, P; TÜFEKÇİ, A; ÇAĞILTAY, K. (2005). "Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniersitesi Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma", **Eurasian Journal of Educational Research,** Eğitim Araştırmaları, 19, pp, 66-76.

ERŞAN, Mesude (2007). "Daha Az Arkadaş Ediniyor Ailesiyle Az Zaman Geçiriyor Daha Fazla Stres Yaşıyorlar", **Hürriyet Gazetesi,**14 Nisan 2007.

GÜRCAN, Ayşen (2007). **İnternet'te Güvenlik: İnternet Güvenliği Ailenizin Güvenliğidir,** Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Şubat, Ankara.

İNAL, Y; ÇAĞILTAY K. (2005). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihlerini Etkileyen Faktörler", **Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları**, **Eğitimde Yeni Yönelimler II, Eğitimde Oyun Sempozyumu,** 14 Mayıs, Ankara.

MERTTÜRK, Reyhan (2005). **Bilgisayar Oyunu Oynayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi,** Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ÖKTEM, Ferhunde vd. (2006). "Bilgisayar Oyunları ve Internet: "Başarının Ortakları", **Bilişim'06 Etkinlikleri,** Ankara: 7-10 Kasım.

TÜFEKÇİ, Aslıhan (2007). "Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları". **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,** S. 21, ss. 38-54.

YILMAZ, Gonca (2007), "Basın Yayında Çocuk Sağlığının Etkileri", **Basın Yayında Çocuk Sağlığı Sempozyumu Sonuç Bildirgesi,** 1. Sosyal Pediatri Günleri, 24 Ocak, Derleme.

http://www.egitim.com/aile, "Çocuğumu Chat Başından Kaldıramıyorum", Şule ÇELİK, 2007.

http://www.egm.gov.tr. "1. Polis Bilişim Sempozyumu Sonuç Bildirgesi", Sheraton Otel, Ankara 21-22 Ekim 2003.

http://www.genbilim.com. "İnternet ve Çocuklara Etkileri".

http://www.rtuk.org.tr. "Çocukların Güvenli İnternet Kullanımı" İle İlgili Ebeveynlere, Çocuklara Öneriler".

http://www.tiev.net. "İnternet Evleri'nin (Kafelerin) çocuklar üzerine etkileri", Serdar AKYAY, 2004.

http://www.cocukpsikolojisi.net.

http://www.simge.metu.edu.tr.

INTERNET AS A WAY OF SATISFYING GAME HUNGER

Emine BAYRAM TOPDAL*

Abstract

In this study, games as the best nourishment source for children and youngsters, computer games as one of the sources, the reasons of the attraction of Internet and its impact on people are examined The study benefited from scientific texts, reports of related institutions and foundations, panels, symposiums and workshops about this subject.

At the end of the study, instead of preventing excessive computer and Internet games, results and suggestions for efficient and proper use of them are mentioned.

Key Words: Game, hunger for game, computer games, Internet

* Ministry of National Education Staff Head Office Educationalist

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.